Niveau(x) d'enseignement : [illegible] Numéro EDUQ : 1070140
Centre d'intérêt : 020

Côté, Marie-Reine

Rapport de recherche-action : élaboration et implantation d'une mesure de soutien avec la collaboration d'enseignants et d'enseignantes d'une école élémentaire et secondaire / par Marie-Reine Côté. -- [Hull?] : M.-R. Côté, 1989.
iv, 171 f. ; 27 cm.

"Présenté à l'Université du Québec à Hull dans le cadre de la maîtrise en éducation". Bibliogr. : f. [114]-115

Vedette(s)-secondaire(s) : Université du Québec à Hull

Descripteur(s) : Enseignement individualisé = Besoins de l'étudiant = Autonomie = Aide pédagogique individuelle = Primaire (Ordre d'enseignement)

Le but de la recherche est l'élaboration et l'implantation d'un système de soutien favorisant le respect des différences individuelles chez les élèves de l'élémentaire à l'intérieur de l'école élémentaire et secondaire de Gracefield, tout en tenant compte de la structure imposée par le MEQ. A partir de la constitution d'une équipe de recherche composée d'éducateurs de l'école, on met en branle un processus de résolution de problème qui doit se transformer en plan d'action. Ainsi, le processus de résolution de problème sert de point de départ pour l'action à entreprendre et guide l'équipe pour la planification de l'intervention. Plusieurs rencontres de formation et de recherche ont permis de mettre sur pied différents services permettant de répondre aux besoins individuels des élèves. Ces services incluent l'individualisation de l'enseignement, un endroit réservé pour travailler sur des projets en arts plastiques et un autre destiné aux élèves autonomes pour travailler sur d'autres projets.

Type de document :

9070140

UNIVERSITE DU QUEBEC A HULL

Rapport de recherche-action: Elaboration et implantation d'une mesure de soutien avec la collaboration d'enseignants et d'enseignantes d'une école élementaire et secondaire

Présenté à
l'université du Québec à Hull
dans le cadre de la maîtrise en éducation

par
Marie-Reine Côté

BIBLIOTHÈQUE

Juin 1989

REMERCIEMENTS

Je remercie Bernard L Maureux de m'avoir si bien supportée en s'occupant de mon estomac par ses petits plats succulents, en prenant bien soin d'Antoine et en faisant preuve de beaucoup de patience.

Je remercie Christine Labelle pour son assiduité et sa disponibilité exemplaire.

Je remercie l'équipe-école de l'école Sacré-Coeur de Gracefield pour leur participation à cette recherche.

Je remercie André Dolbec et Georges Goulet pour avoir été d'excellents maîtres.

Merci d'avoir enrichi et facilité mon apprentissage par rapport à l'expérimentation de cette recherche-action. Grâce à vous, j'ai réussi à finaliser cet ouvrage.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS.....i

TABLE DES MATIERES.....ii

LISTE DES FIGURES.....v

INTRODUCTION.....1

CHAPITRE I. LA CONJONCTURE DE MON PROBLEME DE RECHERCHE.....2

A. La situation problématique.....2

B. Les buts de la recherche.....3

C. Le processus de résolution de problème.....4

CHAPITRE II. LE CADRE THEORIQUE.....9

A. Les appuis théoriques concernant la recherche-action.....10

B. Les appuis théoriques faisant le point sur l'importance de l'implication du groupe impliqué dans un processus de changement planifié.....11

C. Les appuis théoriques concernant l'élaboration des programmes.....14

D. Les appuis théoriques concernant l'évaluation qualitative de l'implication des agents de changement dans un processus de changement planifié.....16

CHAPITRE III. LA METHODOLOGIE.....19

A. L'action: les rencontres avec l'équipe, le processus de résolution de problème.....21

B. La formation: l'évaluation, par le groupe, du travail effectué, les observations et les interventions se rapportant à l'évolution du groupe pendant la démarche de résolution de problème.....30

C. La recherche: utilisation d'un journal de bord, la technique de triangulation et l'analyse des données recueillies.....31

CHAPITRE IV. LE DEROULEMENT DE L'INTERVENTION.....34

A. Constitution de l'équipe de recherche:première rencontre: formation-recherche. Les rencontres subséquentes: formation-recherche.....37

B. Le processus de diagnostic: formation-recherche.....44

C. Le processus de quête divergente de solutions: formation-recherche.....50

D. Le processus de quête convergente de solutions: formation-recherche.....56

E. Le processus de décision: rencontres individuelles et de groupe: formation-recherche.....63

CHAPITRE V. EVALUATION.....97

A. Evaluation du travail effectué par les membres de l'équipe de recherche.....97

B. Evaluation personnelle de la démarche entreprise.....103

EPILOGUE.....107

CONCLUSION.....110

SAVOIR APPLICABLE A D'AUTRES EXPERIENCES SIMILAIRES.....112

BIBLIOGRAPHIE.....114

APPENDICES.....116

A. Définition rigoureuse des problématiques.....116

B. Cadre de référence pour favoriser la participation à un groupe.....121

C. Critères pour évaluer son efficacité.....124

D. Explication des étapes du cadre de réunion.....126

E. Elaboration et implantation d'un centre de ressources 131

F. Questionnaire.....138

G. Cueillette de données.....140

H. Inventaire du style d'apprentissage.....145

I. Styles d'apprentissage, forces et faiblesses....155

J. Questions.....157

K. Profil d'apprentissage du groupe.....159

L. Questionnaire de fin de rencontre.....161

M. Résumé des actions entreprises.....165

N. Questionnaire d'auto-évaluation.....171

LISTE DES FIGURES

1. Un processus de résolution de problème.....7

2. Modèle de résolution de problème adapté.....8

3. Portrait de la planification de l'intervention.....20

4. Portrait global de l'intervention.....35

5. Echéancier des rencontres.....76

6. Grille d'auto-évaluation de l'implication des membres.....129

7. Grille d'observation des manifestations de l'implication des membres.....129

INTRODUCTION

Elaborer et implanter une mesure de soutien en vue de favoriser le respect des différences individuelles, à l'intérieur d'une école élémentaire et secondaire ont constitué pour moi, une étape importante dans l'accomplissement de ma vie professionnelle.

J'illustrerai, à l'intérieur de ce document, les étapes importantes qui m'ont conduite à la réalisation de ce projet. Je vous informerai de la conjoncture de mon problème de recherche, des appuis théoriques soutenant les idées véhiculées par l'élaboration et l'implantation d'un tel projet. J'exposerai la méthodologie que j'ai utilisée pour le réaliser. Ensuite, je ferai part des résultats de l'intervention dans mon milieu de travail. Finalement, j'évaluerai la démarche amorcée par ce projet.

Je suis heureuse de partager avec vous cette progression si réelle, si intense, si enrichissante et si importante dans le cheminement de mon implication personnelle et professionnelle auprès des jeunes enfants.

INTRODUCTION

Elaborer et implanter une mesure de soutien en vue de favoriser le respect des différences individuelles, à l'intérieur d'une école élémentaire et secondaire ont constitué pour moi, une étape importante dans l'accomplissement de ma vie professionnelle.

J'illustrerai, à l'intérieur de ce document, les étapes importantes qui m'ont conduite à la réalisation de ce projet. Je vous informerai de la conjoncture de mon problème de recherche, des appuis théoriques soutenant les idées véhiculées par l'élaboration et l'implantation d'un tel projet. J'exposerai la méthodologie que j'ai utilisée pour le réaliser. Ensuite, je ferai part des résultats de l'intervention dans mon milieu de travail. Finalement, j'évaluerai la démarche amorcée par ce projet.

Je suis heureuse de partager avec vous cette progression si réelle, si intense, si enrichissante et si importante dans le cheminement de mon implication personnelle et professionnelle auprès des jeunes enfants.

CHAPITRE I

La conjoncture de mon problème de recherche

A. La situation problématique

Dans l'exécution de mon travail d'orthopédagogue, j'avais des difficultés à accepter l'étiquette que recevait l'élève suivi en orthopédagogie. Je constatais que les gens du milieu étaient influencés par le séjour de l'enfant chez l'orthopédagogue. J'observais que cet étiquetage lui était préjudiciable tout au long de sa scolarité dans l'école fréquentée.

Ayant expérimenté plusieurs années le dénombrement flottant, ayant aussi travaillé en "team teaching", je désirais canaliser mes énergies plus efficacement. Je souhaitais que l'école offre à sa clientèle la chance d'évoluer à son rythme afin de maximiser le potentiel de chacun.

Au début de mes études à la maîtrise en éducation, je constatais un manque de communication entre les membres de l'équipe-école. En effet, il était difficile de travailler ensemble pour améliorer des situations ou en organiser de nouvelles. Les gens du milieu semblaient

préférer s'organiser seuls ou par petits groupes plutôt que d'essayer de prendre une décision collective. Ceci me causait des problèmes dans l'exécution de sa tâche d'orthopédagogue. Je trouvais qu'il était très important que les éducateurs se concertent afin que la somme des énergies soit canalisée plus efficacement pour mieux répondre aux besoins de la clientèle.

En juin 1986, des enseignants et des enseignantes m'invitaient à participer à l'élaboration et l'implantation d'un centre de ressources dans leur école. Ce centre devait permettre d'actualiser les priorités de leur projet: autonomie et responsabilité, amélioration du rendement scolaire et le respect des règlements scolaires.

B. Les buts de la recherche

Profitant de cette invitation et bénéficiant d'un congé sabbatique, j'ai voulu utiliser l'année scolaire 1986-1987 pour intervenir auprès de ces enseignants et enseignantes de l'élémentaire de l'école de Gracefield afin de les amener à participer à l'organisation de leur milieu scolaire en fonction de l'amélioration des conditions de vie de la clientèle qui me préoccupe.

Suite à l'analyse de la conjoncture initiale, je souhaitais générer du savoir concernant l'implication des agents de changement dans un processus de changement planifié, tout en résolvant le problème suivant: en tant qu'orthopédagogue consultante oeuvrant dans une école élémentaire et secondaire je travaillerai avec une équipe d'éducateurs intéressés, à l'élaboration et à l'implantation d'un système de soutien qui favorisera le respect des différences individuelles chez les élèves de l'élémentaire à l'intérieur de cette école tout en tenant compte de la structure imposée par le ministère de l'Education du Québec.

C. Le processus de résolution de problème

Pour résoudre ce problème, j'avais l'intention d'expérimenter une démarche de recherche-action, parce que je voulais que l'équipe s'habitue à prendre en charge l'élaboration et l'implantation d'un tel projet. Je devais donc, si la situation l'exigeait, "mettre en veilleuse" le respect des différences individuelles pour me centrer sur la priorité du groupe.

Pour mener à bien ce projet, je comptais utiliser, avec l'équipe de recherche, les sept étapes du processus de résolution de problème proposé par Dolbec et Goulet (85) que l'on retrouve à la figure 1. Ce modèle présente un processus de résolution de problèmes en sept étapes. L'analyse initiale de la problématique s'était faite individuellement dans le cadre des cours du tronc commun du programme de maîtrise en éducation. Elle avait conduit au choix d'un "peut", c'est-à-dire la solution qui deviendrait le but de cette recherche. La figure 2 illustre la modification que nous avons effectuée au modèle de résolution de problème. On y notera une étape additionnelle au processus de quêtes convergentes des solutions appelée le "ferait".

Ma démarche de recherche consistait donc à envisager, la solution choisie, "le ferait", comme une sorte d'hypothèse qui serait examinée avec l'équipe de recherche au niveau du "bilan", ce qui constituerait la première étape du processus de résolution de problème

J'avais l'intention de passer à travers toutes les étapes du processus de résolution de problème pour implanter la mesure de soutien choisie par le groupe. Par ailleurs, compte-tenu des contraintes reliées à mon congé sabbatique et à ma vie personnelle, j'avais prévu arrêter, lors de mon projet de recherche, l'intervention

en avril 1987. Aujourd'hui, je constate avec plaisir que le travail de recherche-action a permis d'habiliter l'équipe de co-chercheurs à prendre en charge l'élaboration et l'implantation de ce projet.

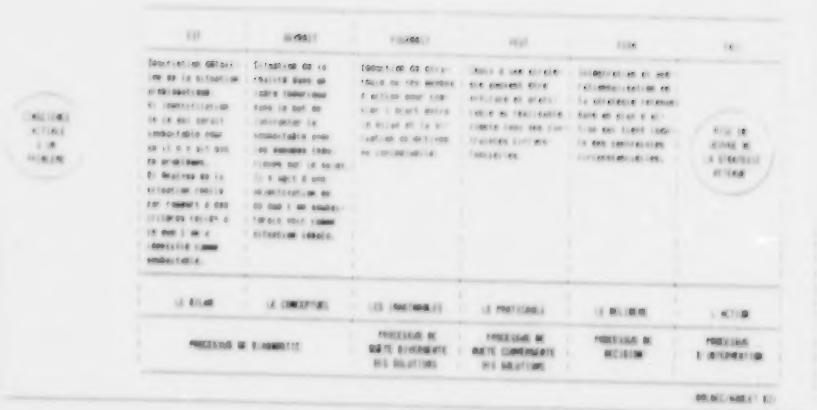


Figure 1
Un processus de résolution de problème

---

* Dolbec, André et Goulet, Georges, Un processus de résolution de problème, tiré des notes de cours du tronc commun, dans le cadre de la maîtrise en éducation, donné à l'Université du Québec, Hull, automne 1985.

Figure 2
Modèle de résolution de problème adapté

CHAPITRE II

Le cadre théorique

Compte-tenu de ma vision du monde et de l'analyse que j'avais effectuée lors de l'avant-projet de la recherche, j'avais décidé, avant d'entreprendre cette recherche, que toutes les décisions devraient être prises avec l'équipe de recherche. Comme je l'ai mentionné précédemment, mon objectif visait à aider l'équipe à apprendre à utiliser son pouvoir décisionnel pour améliorer la qualité de vie de sa clientèle. Je voulais aussi prendre les moyens de m'assurer que les éléments mis en branle tout au long du processus de recherche soient en intersubjectivité. Ayant été influencé par Phenix[1], je voulais que cette recherche se rapproche de ce qu'il nomme le domaine de la synoétique car j'étais sincèrement convaincue que, par ce moyen, il était possible de réussir à amorcer un changement réel.

---

1 Phenix, Philipp H., Realms of Meaning, New-York, Mc Graw, 1964, XIV, 391 p.

Pour m'aider à mieux intervenir dans la résolution de mon problème de recherche, j'ai choisi des appuis théoriques qui me supporteraient au niveau de la recherche-action, de l'implication d'un groupe dans un processus de changement planifié, de l'évaluation qualitative et de l'élaboration des programmes. Le lecteur trouvera dans les pages qui suivent la description des théories sur lesquelles j'ai appuyé cette recherche.

A. Les appuis théoriques concernant la recherche-action.

A l'instar de Blum[2], Cohen[3] et Le Boterf[4], cette recherche-action devait être collaborative puisque l'objet de ce type de recherche était l'implication des personnes dans un processus réel et concret.

Je voulais réaliser une intervention dans le fonctionnement du monde réel avec une évaluation du processus d'intervention et une évaluation des effets de cette intervention. Je voulais que le groupe prenne en

---

2 Blum, Fred H., "Action research, A scientific approach", Philosophy of science, vol. 22, no. 1, 1955.

3 Cohen, Louis et Manion, Lawrence, Research methods in Education, Croom Helm Ltd, 1980, 328 p.

4 Le Boterf, Guy, "La recherche-action, une nouvelle relation entre les experts et les acteurs sociaux", Pour, juin-juillet 1983.

charge la conduite du projet. Pour ce faire, le volet "formation" du triangle recherche-action-formation introduit par Kurt Lewin[5] permet de former les membres de l'équipe à la recherche collaborative. Le travail de recherche favorise donc l'émergence d'un processus de croissance qui prendra forme en même temps que se déroulera le processus de résolution de problème.

B. Les appuis théoriques faisant le point sur l'importance de l'implication du groupe impliqué dans un processus de changement.

Afin de favoriser ce processus de croissance, via la formation au travail en équipe, je me suis basée sur les notions de Gestalt[6,7,8]. Les écrits de Schein[9], Unruh et Turner[10], soulignent que la condition

---

5 Lewin, Kurt, "Action research and minority problems", Journal of social issues, 1946, 2(4), p. 34-36.

6 Dolbec, André et Goulet, Georges, notes de cours: L'intervention dans les groupes selon l'approche gestalto-humaniste, Université du Québec à Hull, été 1986.

7 Polster, Erving et Polster, Miriam, La Gestalt, Les éditions du Jour, Montréal, 1983, 326 p.

8 Zinker, Joseph, Se créer par la Gestalt, Les éditions de l'homme, Montréal, 1981, 378 p.

9 Schein,Edgar H., Process consultation: its role in organization development, Addison Wesley Publishing Company Inc., Massachussets, 1969, 427 p.

10 Unruh, Adolph et Turner, Harold E., Supervision for change and innovation, Houghton Mifflin Company, Boston, 1970, 333 p.

essentielle à la réussite du processus de changement planifié est l'implication active des gens intéressés à résoudre le problème de recherche. Selon eux, l'intervenant ne peut opérer seul dans l'élaboration et l'implantation de la mesure de soutien proposée par l'équipe. L'intervenant doit travailler avec les gens du milieu et ces derniers doivent travailler avec lui pour saisir la même réalité. Donc, il etait important de continuer 1) à approfondir les processus par lesquels les individus forment et organisent leur perception, 2) à être en mesure d'étudier les phénomènes tels qu'ils se présentent à l'intérieur d'un processus de groupe, 3) à apprendre à être consciente des éléments qui entrent en jeu dans la formation et l'évolution d'un groupe.

Les écrits de Huberman[11], Fullan[12] et Zaltman[13-14] mettent en lumière toute la complexité du

---

11 Huberman, A,M,. Comment s'opère les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation, Paris, Unesco, 1973.

12 Fullan, Michael, "The meaning of Educational Change", The Meaning of Educational Change, chapitre 3, p. 24 à 39.

13 Zaltman, Gérald, Duncan, Robert. "Stratégies for Planned change, chapitre 1, p.6 à 17.

14 Zaltman, Gérald, Florio David H, Sikorski, Linda A, Dynamic Educational Change, Free Press, New-York, Chapitre 5, p. 125 à 144.

processus du changement en éducation, les sortes de résistances au changement qui émergent à l'intérieur d'un groupe impliqué dans une démarche de changement et les différentes stratégies reliées aux situations réelles de la vie de groupe. Selon eux, tout changement représente une expérience caractérisée d'ambivalence et d'incertitude faisant augmenter le niveau d'anxiété. Cette augmentation du niveau d'anxiété est causée par la peur de perdre certains acquis en s'impliquant dans une démarche de changement. Cette peur est en étroite relation avec la complexité du processus de changement. En éducation, ce processus est très complexe puisque la réalité des professeurs se résume, selon Huberman[15], en trois dimensions: la multidimensionnalité car la classe est un laboratoire rempli de différentes fonctions et activités; la simultanéité parce que l'enseignant doit s'occuper de l'apprentissage de tous ses élèves en même temps et l'imprévisibilité qui se manifeste souvent par le fait que le professeur est constamment en contact avec plusieurs personnalités différentes.

---

15 Fullan, Michael, Ibidem.

Devant cette complexité, des résistances au changement se manifestent, Zaltman et Duncan[16] offrent différentes stratégies pour favoriser l'atteinte du changement désiré. Ces stratégies tiennent compte des résistances manifestées au sein du groupe impliqué dans un processus de changement.

A l'instar de Dolbec et Goulet[17], il est essentiel d'être conscient que l'équipe de recherche doit constamment négocier et ajuster le plan d'intervention à la situation qui ne cesse d'évoluer.

C. Les appuis théoriques concernant l'élaboration des programmes

Afin d'élaborer une mesure de soutien visant le respect des différences individuelles, il était nécessaire de tendre vers la convergence des cinq paramètres du processus d'éducation/apprentissage tels qu'identifiés par Goulet[18] : le bénéficiaire, l'intervenant, le savoir, le milieu et le programme.

---

16 Zaltman, Gérald, Duncan, Robert, op. cit.

17 Dolbec, André et Goulet, Georges, notes de cours, tronc commun, dans le cadre de la maîtrise en éducation, Université du Québec, Hull, automne 1985.

18 Goulet, Georges, notes de cours: Curriculum: théorie et pratique, dans le cadre de la maîtrise en éducation, Université du Québec, Hull, hiver 1986.

Selon Goulet[19], pour tenir compte des intentions divergentes qui existent entre les membres de l'équipe-école, les intervenants doivent prendre conscience de la force qui se dégage lorsque l'on parvient à faire converger nos intentions pédagogiques dans l'élaboration d'un plan d'intervention. Dans l'élaboration d'un plan d'intervention, les intentions pédagogiques se répartissent habituellement sur divers niveaux d'intentionnalité. Ces niveaux, ayant comme point de départ les intentions du système d'éducation, mèneront à la création d'un processus d'éducation/apprentissage organisé conçu pour répondre adéquatement aux besoins spécifiques de la clientèle concernée.

Par ailleurs, les écrits d'Unruh et Turner[20] aident à mieux diriger et contrôler les changements qu'implique le développement du curriculum à l'intérieur d'une équipe. Ils affirment que les professeurs se sentent impuissants et anxieux parce qu'à cause de la lourdeur de leur tâche, ceux-ci ne peuvent mettre sur pied des projets qui toucheraient leurs préoccupations professionnelles. Ils définissent l'agent de changement

---

19 Goulet, Georges. op.cit.
20 Unruh, Adolph et Turner, Harold E., op. cit.

comme étant quelqu'un qui aide le professeur à identifier ses priorités et à clarifier la direction de l'innovation, qui stimule le professeur à risquer et qui est capable d'établir un climat de confiance avec les professeurs. L'agent de changement doit supporter ceux qui font des efforts pour croître dans leurs compétences, leurs connaissances et dans leurs habiletés à percevoir l'enseignement sous d'autres facettes.

D. Les appuis théoriques concernant l'évaluation qualitative de l'implication des agents de changement dans un processus de changement planifié.

Pour me permettre d'évaluer qualitativement l'implication des agents de changement dans un processus de changement planifié, quelques méthodes de la recherche qualitative ont été sélectionnées. Ainsi, il a été décidé que je serais observateur-participante[21] tout en ne négligeant pas mon rôle de participante engagée dans le processus de résolution de problème.

---

21 Morin, André, "Critères de scientificité de la recherche-action", Revue des sciences de l'éducation, vol. XI, no. 1, 1985.

Le rôle d'observateur-participante permet une meilleure compréhension de la réalité, aide à mieux cerner l'émergence des situations pertinentes au déroulement du processus de résolution de problème.

Selon Dolbec et Goulet, il est bon de prendre des distances[22], de se garder des possibilités de recul pour mieux percevoir les éléments importants d'une réalité. C'est par cette distanciation que j'ai tenté de recueillir des données congruentes qui faciliteraient la formulation d' hypothèses.

Considérant que le but ultime de cette recherche est de générer du savoir concernant l'implication des agents de changement dans un processus de changement planifié, la technique de triangulation et du journal de bord ont été utilisés pour recueillir des données pendant tout le processus de résolution de problème.

---

22 Dolbec, André et Goulet, Georges, Notes de cours, tronc commun, dans le cadre de la maîtrise en éducation, Université du Québec, Hull, automne 1985.

La technique de triangulation, telle qu'expliquée par Cohen[23], a été retenue. Cette technique s'opérationnalise en discutant régulièrement des observations effectuées avec une équipe de gens intéressés par le déroulement de l'action. Elle est utile pour valider les observations effectuées dans un groupe. Finalement, les écrits de Clifton[24] et Turner[25] m'ont guidée pour créer et utiliser un journal de bord inspiré des principes de la "Grounded Theory"[26] afin de m'aider à générer des connaissances à partir de faits observés. Le journal de bord est un outil très important pour fournir des données plus précises sur le déroulement de l'action.

---

23 Cohen, Louis et Manion, Lawrence, op. cit.

24 Clifton F. Conrad, "A Grounded theory of Academic Change",Sociology of Eduction, 1978, vol. 51 (April): 101-112

25 Turner, Barry A. Patricia Yancey Martin "Grounded theory of Organizational Research; the journal of Applied Behavior Science, vol. 22, NTL Institutes, number 2, 1986, p. 141 à 157

26 Glaser, Barney et Strauss, Anselm L., The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research, New-York, Adline Publishing Company, 1967, 271 p.

CHAPITRE III

La méthodologie

La méthodologie retenue a consisté à opérationnaliser le triangle "recherche-action-formation" élaboré par Kurt Lewin[1]. Selon ce dernier, le triangle "recherche-action-formation" doit faire figure" tout au long du processus de recherche-action. Pour une meilleure compréhension, j'ai illustré, à la figure 3, le portrait global de la planification de l'intervention en greffant, au processus de résolution de problème(l'action), les voletsi formation et recherche. Il est essentiel de bien visualiser ces trois volets comme un tout indissociable.

Ces trois volets doivent prendre leur place, simultanément et/ou concomitamment, tout au long de l'expérimentation de ce processus de résolution de problème qui doit se transformer en plan d'action dès la première rencontre de l'équipe de recherche. Ainsi, ce

---

1 Lewin, Kurt, loc. cit.
2 Dolbec, André et Goulet, Georges, Notes de coursi l'intervention dans les groupes selon l'approche gestalto-humaniste, Université du Québec, Hull, été 1986

Figure 3
Portrait de la planification de l'intervention

processus de résolution de problème sert de point de départ à l'équipe intéressée dans la réalisation du projet. Dans cette recherche, il s'agissait d'élaborer et d'implanter une mesure de soutien qui devait favoriser le respect des différences individuelles à l'intérieur de l'école.

A. L'action

Le modèle de résolution de problème devait servir de point d'ancrage à l'action à entreprendre. Il avait été décidé que le cheminement illustré à la figure 3 serait suivi. L'équipe de recherche aurait à cheminer à travers les différentes étapes du modèle.

La figure 3 représente le portrait global de la planification de l'intervention dans mon milieu de travail. Elle contient trois volets: l'action, la formation et la recherche. Le volet action, c'est-à-dire le processus de résolution de problème, se repartit donc en sept étapes: la constitution de l'équipe de recherche, le "EST", le "DEVRAIT", le "POURRAIT", le "PEUT", le "FERA" et le "FAIT". Le volet formation ajoute au processus de résolution de problème , l'étape de l'achèvement de la démarche vécue avec le groupe de recherche. Et, finalement, pour faciliter l'observation et l'intellectualisation du processus

total, une étape nommée "achèvement de la recherche" a été créée pour générer du savoir concernant l'implication des agents de changements dans un processus de changement planifié par la rédaction du rapport de recherche.

Première étape: constitution de l'équipe de recherche

Première rencontre:

La première rencontre avec les éducateurs du milieu intéressés par le projet devait avoir pour but de clarifier mes attentes par rapport à ma participation à leur projet éducatif, de vérifier s'ils étaient intéressés à vivre un processus de résolution de problème et de profiter de l'occasion pour constituer l'équipe de recherche. Cette équipe ne devait pas constituer un groupe fermé. Pendant toute la démarche de résolution de problème, les gens intéressés devaient avoir la possibilité de s'y greffer. Cette rencontre devait me permettre d'être endossée par une équipe qui était désireuse de s'impliquer. Cet appui devait être conditionnel au bon fonctionnement et à la réussite du projet. En tant que consultante, ma tâche devait être de préparer les rencontres, lire la documentation pertinente pour mieux répondre aux besoins du milieu, inventorier les ressources déjà existantes et rédiger le rapport de

recherche. Bref, je devais être guide, ressource et participante pendant tout le processus de résolution de problème.

Je devais animer cette première rencontre, en co-animation avec une enseignante possédant beaucoup de connaissances dans l'expérimentation de la recherche-action et privilégiant l'approche gestalto-humaniste. Nous devions donner de l'information sur la recherche-action pour permettre une prise de conscience de l'implication que suppose une telle recherche. Pour ce faire, La co-animatrice devait expliquer la théorie se rapportant à la recherche-action. Connaissant bien les priorités de l'équipe, je devais faire le pont entre la théorie et la pratique, par exemple, pendant qu'elle expliquerait que la recherche-action vise un changement dans la réalité et la résolution d'un problème concret en s'y impliquant, je devais intervenir auprès du groupe, en insistant sur le fait que notre travail en équipe devait viser l'élaboration et l'implantation d'une mesure de soutien qui permettrait d'actualiser les priorités de leur projet éducatif: autonomie et responsabilité, amélioration du rendement scolaire et le respect des règlements scolaires. À la lumière de ces informations, les gens seraient invités à prendre position quant au désir de

recherche. Bref, je devais être guide, ressource et participante pendant tout le processus de résolution de problème.

Je devais animer cette première rencontre, en co-animation avec une enseignante possédant beaucoup de connaissances dans l'expérimentation de la recherche-action et privilégiant l'approche gestalto-humaniste. Nous devions donner de l'information sur la recherche-action pour permettre une prise de conscience de l'implication que suppose une telle recherche. Pour ce faire, La co-animatrice devait expliquer la théorie se rapportant à la recherche-action. Connaissant bien les priorités de l'équipe, je devais faire le pont entre la théorie et la pratique, par exemple, pendant qu'elle expliquerait que la recherche-action vise un changement dans la réalité et la résolution d'un problème concret en s'y impliquant, je devais intervenir auprès du groupe, en insistant sur le fait que notre travail en équipe devait viser l'élaboration et l'implantation d'une mesure de soutien qui permettrait d'actualiser les priorités de leur projet éducatif: autonomie et responsabilité, amélioration du rendement scolaire et le respect des règlements scolaires. À la lumière de ces informations, les gens seraient invités à prendre position quant au désir de

s'impliquer dans un projet concernant l'élaboration et l'implantation d'un centre de ressources à l'intérieur de l'école. Pour favoriser cette prise de position, nous avions planifié une période de questions et de discussions. Ce feedback devait clarifier les notions imprécises. Ensuite, les gens intéressés à constituer l'équipe de recherche seraient en mesure de donner leur nom et leurs commentaires oralement ou par écrit, sur une feuille fournie à cet effet.

Les rencontres subséquentes

Lors de chacune des rencontres, pour être conforme au cadre théorique, je devais insister sur le mot: implication. Je voulais que les acteurs comprennent bien ce que j'entendais par "implication". Donc, les membres de l'équipe de recherche, tout au long du processus de résolution de problème, devraient affirmer leur position, aider à la compréhension de la situation et donner leur feed-back à chaque étape du processus de résolution de problème. Pour vérifier le degré d'implication des membres, je comptais utiliser un journal de bord après chaque rencontre. J'y rapporterais mes observations concernant les thèmes suivants: "affirmer ses positions", "aider à la compréhension de la situation", "participer activement au

déroulement des activités", "donner du feed-back", "recevoir du feed-back".

Afin de viser une implication maximale de tous les membres de l'équipe et de la rendre plus consciente de l'évolution du groupe dans la démarche de résolution de problème, je les formerais au travail en équipe et à la résolution de problème. Ceci devait constituer le volet "formation" du triangle "recherche-action-formation" élaboré par Lewin et repris par Le Boterf comme je l'ai souligné précédemment. La méthodologie utilisée concernant le volet formation sera décrite au point "B" de ce chapitre.

Deuxième étape: processus de diagnostic

Pour vivre le processus de diagnostic avec l'équipe de recherche, je devais me référer au modèle de définition rigoureuse des problématiques fourni par Goulet et Dolbec (Appendice A).

Le "est"

Le bilan de la situation problématique devait constituer la première étape du processus de résolution de problème. Il devait y avoir une description détaillée de la situation problématique. Nous devions procéder à l'identification de ce qui serait

souhaitable pour qu'il n y ait pas de problème. Ensuite, nous devions analyser la situation réelle par rapport à des critères reliés à ce que l'on aurait identifié comme souhaitable. Avec l'équipe de recherche, je ferais une description non-structurée du milieu de travail. Cette description mentionnerait les inquiétudes générées par nos expériences professionnelles. Pour mieux cerner le problème, une "image riche" de la situation problématique serait créée et reproduite sur un film transparent.

Le "devrait"

Dans cette étape, il devait y avoir objectivation de ce que l'équipe souhaiterait comme situation idéale. Le groupe serait invité à décrire la situation idéale qu'il souhaiterait vivre dans leur milieu professionnel, en tant que membre d'une équipe-école, tout en tenant compte des inquiétudes mentionnées précédemment. Pour mettre en commun nos désirs, nous tenterions de créer une "image riche" de la situation idéale que serait reproduite sur un film transparent.

Pour compléter le processus de diagnostic, nous comparerions la situation idéale avec la situation réelle pour permettre de mieux identifier les écarts qui existeraient entre le "est" et le "devrait". Nous

ordonnerions ces écarts par ordre de priorité afin d'être en mesure de choisir l'écart à combler pour pénétrer dans le processus de quête divergente de solutions.

Troisième étape: processus de quête divergente de solutions

Après avoir défini le problème, il y aurait une déduction des stratégies ou des moyens d'action qui devraient nous permettre de combler l'écart existant entre le bilan et la situation objectivée. Au moyen d'un "brainstorming" nous établirerons avec le groupe, des moyens d'action pouvant résoudre le problème défini. Je fournirais et lirais la documentation pertinente à la résolution du problème, rechercherais des mesures déjà existantes qui auraient été mises en place par des enseignants partageant les mêmes préoccupations que le groupe de recherche. A la lumière des informations recueillies, je proposerais des moyens d'action.

Quatrième étape: processus de quête convergente de solutions

C'est à cette étape que devrait se faire le choix d'une stratégie efficace et réalisable compte-tenu des contraintes circonstancielles. Je devrais examiner, avec l'équipe de recherche, la solution qui semblerait la

plus accessible compte-tenu de mes limites de temps, c'est-à-dire l'année scolaire 1986-1987. Je devrais aussi déterminer, avec eux, qu'elle serait la clientèle visée par la stratégie retenue en tenant compte de la structure imposée par le ministère de l'Education du Québec. A la lumière de ces informations, le groupe devrait être en mesure de décider de la stratégie à privilégier.

Cinquième étape: processus de décision

Ce serait l'intégration et l'opérationnalisation de la stratégie retenue dans un plan d'action qui devrait tenir compte des contraintes circonstancielles. Pour établir ce plan d'action, je ferais avec l'équipe, le diagnostic initial de la clientèle visée. Nous essayerions de visualiser la situation la plus réelle possible de cette clientèle, c'est-à-dire: le nombre d'élèves, leur niveau académique, leur âge, leur culture, leur milieu, leurs aptitudes, leurs capacités, leurs goûts, etc. Ensuite, nous planifierions des objectifs d'apprentissage ajustés aux besoins de la clientèle visée. Simultanément à la formulation des objectifs d'apprentissage souhaités par la stratégie retenue, j'établierais, avec l'équipe de recherche, des stratégies d'évaluation qui nous permettraient de savoir si les

objectifs seraient atteints. Par la suite, j'élaborerais avec le groupe des stratégies d'implantation qui découleraient directement des objectifs d'apprentissage ajustés et du diagnostic initial. Parmi ces stratégies, je prévoyerais que le groupe investirait des efforts pour organiser le milieu externe (organisation physique à l'intérieur de l'école pour s'assurer de répondre aux exigences du ministère de l'Education du Québec) et pour organiser le milieu interne (assurer l'orientation et l'encadrement pédagogique nécessaire pour habileter les élèves et les professeurs à travailler en coopération). De plus, il y aurait une estimation des coûts en vue de la réalisation de ce projet. Un échéancier, décrit en page 36, a été construit pour concrétiser la mise en place de la mesure de soutien choisie par l'équipe.

Sixième étape: processus d'intervention

Ce serait la mise en oeuvre du plan d'action élaboré à l'étape précédente. Lors de l'élaboration du projet de recherche, il avait toutefois été décidé que l'intervention se terminerait à la fin de l'année scolaire et que la phase de résolution de problème serait interrompue à ce moment quelle que soit l'étape où en serait rendue l'intervention.

B. La formation

Le volet formation devait se vivre concomitamment au processus de résolution de problème. Pour ce faire, premièrement, il devait y avoir une évaluation par le groupe du travail effectué, et deuxièmement, je devais faire des observations et des interventions qui devaient se rapporter à l'évolution du groupe tout au long du processus de résolution de problème.

Evaluation, par le groupe, du travail effectué

A chaque réunion, je présenterais une grille qui contiendrait les objectifs de la rencontre et ses liens avec les rencontres précédentes. Cette grille, très simple, devait permettre au groupe de mieux se situer à l'intérieur du processus de résolution de problème, je devais identifier,sur une feuille affichant simplement les grandes lignes de ce processus, les objectifs de la prochaine rencontre. Nous devions l'utiliser à la fin de chaque réunion. Par ce moyen, je devais m'assurer d'un retour sur le travail effectué par l'équipe. Ce retour devait constituer une évaluation permettant aux membres de l'équipe de prendre conscience du chemin parcouru dans le processus de résolution de problème. Cet exercice

devait contribuer à favoriser la prise en charge de la conduite du projet".

Observations et interventions se rapportant à l'évolution du groupe pendant la démarche de résolution de problème.

Je devais faire des observations et des interventions qui devaient permettre au groupe de rentabiliser son travail. Pour ce faire, je devais utiliser les grilles suivantes: "Cadre de référence pour favoriser la participation à un groupe" (Appendice B) et "Critères pour évaluer son efficacité au niveau processus de groupe" (Appendice C). Lors de la constatation des écarts, je devais essayer d'intervenir en tenant compte de ces grilles pour faciliter le travail de l'équipe de recherche et rendre la participation de ses membres aussi fonctionnelle que possible.

C. La recherche

Considérant que le but ultime de cette recherche était de générer du savoir concernant l'implication des

---

3 Goulet, Georges, notes de cours: Curriculum: Théorie et pratique, dans le cadre de la maîtrise en éducation, Université du Québec, Hull, hiver 1986.

agents de changement dans un processus de changement planifié, le volet recherche devait être concomitant aux volets action et formation .

Un journal de bord serait donc utilisé pour recueillir des données pendant tout le processus de résolution de problème. Pour créer ce journal, je recueillerais des données à partir des catégories suivantes: "affirmer sa position", "participer activement au déroulement des activités", "donner du feed-back", "recevoir du feed-back", et "aider à la compréhension de la situation". Ces catégories devraient être clarifiées, avec le groupe, lors de la première rencontre. Ces catégories devraient s'affiner à la mesure de l'émergence des situations pertinentes au déroulement du processus de groupe pendant tout le processus de résolution de problème. Après chaque étape du processus de résolution de problème, je discuterais de mes observations avec l'équipe de triangulation. Cette équipe serait formée de trois autres personnes intéressées par le sujet. À partir de mes observations, nous analyserions l'implication des agents de changement dans un processus de changement planifié, et nous formulerions des hypothèses de travail que je vérifierais auprès de mon équipe de recherche.

A la fin de ce projet, je procéderais à l'analyse des données recueillies et je tenterais de les généraliser en vue de générer des connaissances à partir des faits observés. Pour ce, je m'inspirerais des principes de la "Grounded Theory"[4] en utilisant les écrits de Clifton[5] et Turner[6].

---

4 Glaser, Barney et Strauss, Anselm L., op. cit.
5 Clifton F. Conrad, op. cit.
6 Turner, Barry A., Patricia, Yancey Martin, op. cit.

CHAPITRE IV

LE DEROULEMENT DE L'INTERVENTION

Afin de rendre compte de ce qui s'est passé dans la recherche, ce chapitre raconte le déroulement des actions posées selon le modèle de résolution de problème retenu. Pour chacune des étapes planifiées, un compte-rendu des interventions est présenté. A chacune de ces étapes, les démarches de formation sont indiquées et le savoir généré par le volet retenu est décrit.

L'intervention, telle que vécue, a été quelque peu différente de celle qui avait été planifiée compte-tenu du contexte qui changeait. Le lecteur pourra retrouver à la figure 4 les actions qui ont été effectuées et, à la figure 5, l'échéancier réel des rencontres qui ont eu lieu compte-tenu des contraintes circonstancielles.

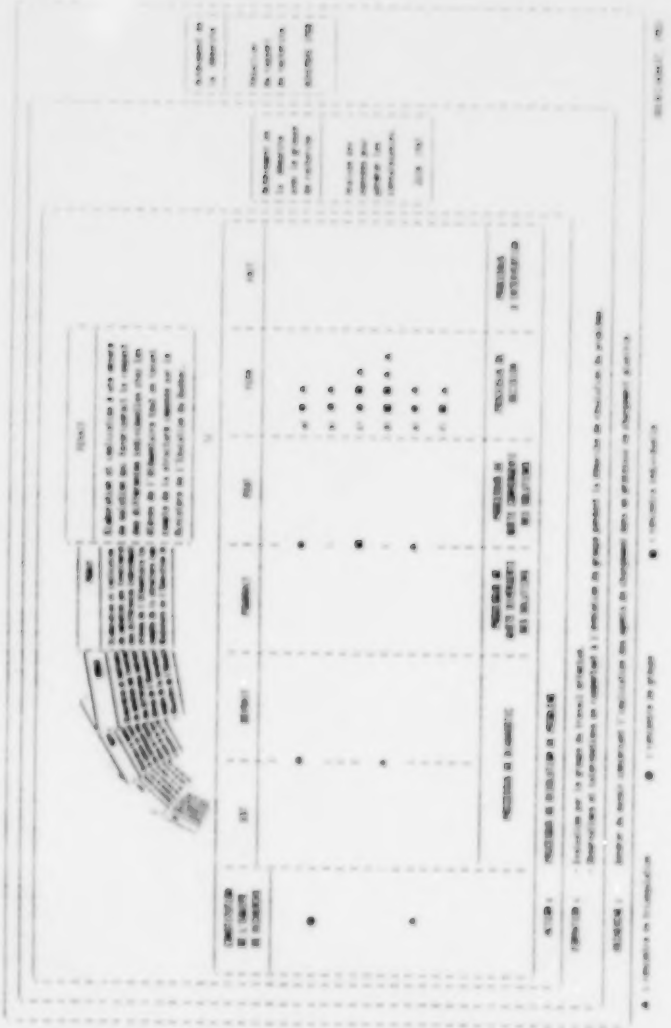


Figure 4
Portrait global de l'intervention

Constitution de l équipe de recherche:
Rencontre de groupe: le 11 septembre 1986
Rencontre de triangulation: le 7 octobre 1986

Processus de diagnostic:
Rencontre de groupe: le 2 février 1987
Rencontre de triangulation: le 13 février 1987

Processus de quête divergente et convergente de solutions:
Rencontre de groupe: le 18 février 1987
Rencontre avec le directeur: le 18 février 1987
Rencontre de triangulation: le 20 février 1987

Processus de décision:
Rencontres informelles avec les professeurs et le directeur: le 25 février 1987
Rencontre de triangulation: le 20 mars 1987
Rencontre de groupe: le 30 mars 1987
Rencontre de triangulation: le 3 avril 1987
Rencontre individuelle avec le directeur: le 6 avril 1987
Rencontre de groupe: le 7 avril 1987
Rencontres individuelles avec la bibliothécaire et le directeur: le 8 avril 1987
Rencontre de triangulation: le 9 avril 1987
Rencontres individuelles avec les professeurs: le 14 et le 20 avril 1987
Rencontres de triangulation: le 15 et le 28 avril 1987
Rencontre de groupe: le 29 avril 1987
Rencontre de triangulation: le 29 avril 1987
Rencontres individuelles avec les participants au projet: le 30 avril 1987
Rencontre de groupe: le 5 mai 1987
Dernière rencontre: le 19 mai 1987

Figure 5
Echéancier des rencontres

A. Constitution de l'équipe de recherche

Première rencontre

Il fut assez difficile de trouver un temps de rencontre qui convenait à tout le monde. Cette rencontre eut lieu pendant la première rencontre sociale de l'année scolaire. C'était une rencontre d'enseignants et d'enseignantes du primaire seulement. Cette réunion a d'abord permis aux gens de se conscientiser à l'implication personnelle que suppose la recherche-action. Par la suite, les gens intéressés ont eu l'occasion de prendre position quant au désir et à la volonté de s'impliquer dans un projet d'élaboration et d'implantation d'un centre de ressources à l'intérieur de l'école. C'est ainsi que l'équipe de recherche fut crée. Les gens impliqués étaient d'accord à affirmer leurs positions, à aider à la compréhension de la situation et à donner leur feed-back à chaque étape du processus de résolution de problème. Notons que, dès cette première rencontre, je sentais que les gens voulaient avoir vite leur centre de ressources. L'aventure dans laquelle le groupe venait de s'embarquer paraissait simple et facile. Tout le monde avait une idée très concrète du local, de l'aménagement et tout

serait prêt à fonctionner bientôt. C'est à cette rencontre que j'ai reçu officiellement le mandat de participer à la concrétisation de leur projet éducatif. Les membres de l'équipe se sont engagés à affirmer leurs positions, à aider à la compréhension de la situation, à participer activement au déroulement des activités, à donner et à recevoir du feed-back chaque fois que le besoin serait ressenti. À la fin de la réunion, j'ai demandé des commentaires oraux et/ou écrits à propos de ce que l'on venait de vivre. Je n'ai reçu aucun commentaire oral et quelques commentaires écrits. Les commentaires écrits étaient très positifs envers le projet.

Le volet: formation

Le fait de ne recevoir aucun commentaire oral m'a laissée un peu "perplexe". Etant "débalancée" par ce silence et le mandat que je venais de recevoir du groupe, j'ai décidé de faire part de cette inquiétude à la rencontre de triangulation. J'ai appris que tout en demeurant à l'affût des messages non-verbaux dans le groupe, je devais aller vérifier mes impressions et faire en sorte que chaque réunion soit bien achevée. Désirant vivre l'achèvement de cette situation, j'ai vérifié, auprès de quelques collègues, leur niveau de satisfaction. J'ai reçu d'elles des commentaires très positifs envers le projet. Elles m'ont même dit que

lorsqu'il y aurait quelque chose qui ne fonctionnerait pas bien, elles me le diraient sans aucun problème.

Le volet: recherche

Tout d'abord, le groupe impliqué dans cette aventure semblait la trouver facile et simple à réaliser. Les gens avaient, depuis longtemps, une vision très concrète de ce que devrait être le centre et qui devrait le gérer. Ils m'apparaissaient comme Huberman le décrit, prêts à "dépenser beaucoup d'énergie à exécuter des opérations courantes et à maintenir les relations à l'intérieur du système"[1] sans trop déranger l'équilibre de ce système. Le groupe semblait ne pas être conscient que "tout changement réel implique de passer à travers des zones d'incertitude qui laissent naître des sentiments d'être perdant, d'être désemparé et d'être constamment confronté à de nouvelles situations"[2]. Enfin, ce qui m'enchantait le plus dans ces événements, était le fait que les gens acceptaient de s'impliquer concrètement pour réaliser ce projet. Ceci semblait être un bon signe, car Fullan[3] souligne qu'une innovation est plus facile à mettre en place lorsqu'elle nécessite en premier lieu une acceptation individuelle. Pour être encore plus critique

---

1 Huberman, A.M. Comment s'opère les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation. Paris, UNESCO, 1973

2 Fullan, Michael. the meaning of Educational change. OISE Press, Toronto, 1982, chapitre 3, p. 24 à 39.

3 Fullan, Michael, Ibidem.

face à ce que j'ai vécu, Unruh et Turner[4], m'ont fait prendre conscience de certains facteurs d'insuccès qui ont fait figure à cette réunion: le manque de temps (réunion précipitée, la place pour la réunion n'était pas adéquate), le manque de compréhension sur la nature du changement et le fait que les professeurs voulaient que la réunion se fasse rapidement.

Devant ces révélations, j'ai décidé de suivre les conseils de Zaltman[5] et de la Gestalt[6], je me suis préparée à vivre avec des sentiments d'anxiété et de frustration, je devais m'attendre à ce que les efforts de changement ne soient pas récompensés tout de suite et je devais développer la capacité de rassembler et de travailler avec toutes les catégories de gens impliqués dans le changement[7].

---

4 Unruh, Adolph et Turner, Harold, E., Supervision for change and innovation, Houghton Mifflin compagny, Boston, 1970, chapitre 7, p. 149 à 173.

5 Zaltman, Gérald, Duncan, Robert, Stratégies for Planned change, Wiley, New-York, 1977, chapitre 3, p. 103 à 225

6 Dolbec, André et Soulet, Georges, notes de cours: L'intervention dans les groupes selon l'approches gestalto-humaniste, Université du Québec à Hull, été 1986.

7 Ibidem.

Les rencontres subséquentes

Une collègue et moi avons créé un cadre de réunion facilitant la réalisation d'un changement permanent dans nos réalités professionnelles. Pour mener à bien cette mission, il nous semblait nécessaire de créer des outils permettant d'observer et d'évaluer des comportements propres à l'implication des gens.

Ce cadre faisait mention des étapes suivies à chaque réunion avec l'équipe. A ces étapes se greffaient toutes les situations émergentes de l'action. Le cadre de réunion est expliqué plus en détail en appendice D.

Le volet: formation

Avant d'aborder le processus de résolution de problèmes, j'ai expliqué, au groupe, toutes les étapes: le diagnostic, la quête divergente de solutions, la quête convergente de solutions, le processus de décision et d'intervention. Ce volet formation visait à aider les gens à planifier leurs actions avant d'entreprendre un projet.

Ce plan d'action fut reçu très positivement par l'équipe. Il était simple et clair, les étapes étaient faciles à suivre. Au début des réunions, il a pris une place privilégiée car il constituait la base du travail d'équipe. Les gens étaient conscients que pour pouvoir passer positivement à travers ce plan ils devaient participer activement au travail d'équipe. Tel que prévu dans notre plan d'intervention, pour que le groupe soit efficace, il était important de s'impliquer à sa façon et de se sentir bien dans les rencontres. Les gens ont accepté d'utiliser la grille d'auto-évaluation de l'implication des membres afin de les aider à prendre conscience de leur niveau de participation. Elle a constitué une bonne occasion de faire des retours sur ce qui se vivait en groupe. Le questionnaire de fin de rencontre a été un outil intéressant pour permettre au groupe un bon achèvement, une évaluation de ce qui avait été vécu et une préparation pour la prochaine rencontre.

En résumé, le groupe a trouvé le cadre de réunion très satisfaisant et était, à cette étape, prêt à contribuer pleinement à toutes les étapes du plan d'action. Ce volet formation a permis d'ancrer solidement l'action.

Le volet : recherche

Par rapport au volet recherche, les membres du groupe étaient conscients à cette phase, que pour passer positivement à travers les étapes du processus de résolution de problème, ils devaient participer activement à un travail d'équipe[8]. La grille d'auto-évaluation et le questionnaire de fin de rencontre ont incité les gens à s'impliquer au maximum durant tout le processus. Comme le souligne Zaltman, Florio et Sikorski[9], j'ai cru que le degré d'acceptation, de satisfaction, d'engagement et d'action suivi (follow-up action) en ce qui concerne les décisions planification était relié au degré d'implication que les membres du système sentaient avoir dans le processus de prise de décision.

La participation constructive et l'implication arrivaient seulement quand les membres du système croyaient que leur participation lançait l'action et qu'ils étaient capables d'accomplir des tâches dans le processus de planification.

---

8 Unruh, Adolph et Turner, Harold, E., op. cit.
9 Zaltman, Gérald, Florio, David H., Sikorski, Linda A., Dynamic Educational Change. Free Press, New-York, 1977, chapitre 6, p. 144 à 182

B. Le processus de diagnostic

Rencontre de groupe

A l'étape du "est", par un "brainstroming", nous avons fait une description non-structurée de la réalité tout en mentionnant nos inquiétudes par rapport à nos expériences professionnelles.

Dans notre école, il y avait plusieurs classes à degrés multiples. Les groupes-classes étaient nombreux. Les élèves en troubles graves d'apprentissage étaient intégrés dans les classes régulières. Dans chaque classe, il y avait des élèves rapides, moyens, lents et d'autres qui avaient des troubles de comportement. On notait l'absence d'intervention des intervenants sociaux. Il y avait beaucoup trop de programmes. Il manquait de matériel didactique pour les élèves. Les objectifs d'apprentissage n'étaient pas clairs, ils étaient souvent mal compris et/ou mal interprétés. L'heure du dîner était très stressante, il y avait beaucoup de bruit, les enfants mangeaient vite, "c'était l'énervement total". Les élèves du secondaire et de l'élémentaire étaient réunis dans la même école. Il y avait beaucoup de problèmes d'évaluation des apprentissages scolaires. Il y avait un grand manque de

support et de personnes-ressources pour offrir du soutien à l'enfant et à l'enseignant.

Au niveau du "devrait" la mise en commun de nos désirs s'est illustrée sous différentes facettes: avoir des locaux plus grands, bien éclairés et bien aérés, que les classes soient moins nombreuses, être en mesure de mieux respecter les différences individuelles, avoir à notre disponibilité tout le matériel nécessaire pour atteindre les objectifs des programmes du M.E.Q., que les enfants soient plus autonomes vis-à-vis leurs apprentissages, qu'il y ait plus de soutien pour aider les professeurs dans leurs tâches, mettre plus d'accent sur les activités sociales, avoir un local accessible à tous et à tout moment de la journée, avoir un local d'arts plastiques où toute l'équipe mettrait en commun son budget pour répondre aux exigences du programme d'arts plastiques du primaire, que l'implication des parents soit plus grande et avoir une cour de récréation aménagée selon les niveaux d'âges et les besoins des élèves.

En superposant la réalité du EST et du DEVRAIT, les priorités retenues étaient l'autonomie et le respect des différences individuelles. Nous avons vite pénétré dans le processus de quêtes divergentes de solution avec

les idées suivantes: formation de classes spéciales, aménagement d'une cour de récréation en fonction des niveaux d'âge et des besoins des élèves, aménagement d'un local accessible à tous ou tout le matériel nécessaire pour couvrir les objectifs du programme serait à notre disposition, aménagement d'un local d'arts plastiques, organisation d'activités sociales avec les élèves, création de mécanismes d'évaluation à chaque niveau du pré-scolaire jusqu'au secondaire et recherche de moyens pouvant favoriser l'implication des parents dans l'école.

Pour mieux préparer l'équipe à vivre la prochaine étape, j'ai laissé, à leur disposition différents projets qui avaient été réalisés dans d'autres écoles en vue de favoriser l'autonomie et le respect des différences individuelles pour permettre aux gens de réfléchir sur différentes solutions.

Le volet formation

Au niveau du volet "formation", l'équipe fut étonnée de l'efficacité du processus de résolution de problème. Les gens savaient où ils s'en allaient. Il n'y avait pas de perte de temps. Cependant, un membre du groupe, possédant de très grandes qualités de pédagogue, avait dû s'absenter. D'après moi, il était un élément utile pour ce groupe. Je savais qu'il hésitait à s'embarquer dans des projets parce qu'il avait vécu plusieurs échecs.

Mon directeur avait l'intention d'intervenir auprès de lui car il trouvait que sa présence aurait été très enrichissante. En tant qu'animatrice, j'ai appris qu'il était difficile de roder ce groupe d'enseignants et d'enseignantes au travail d'équipe et de partager les valeurs personnelles auxquelles on s'accroche lorsque l'on exécute un travail professionnel. J'ai senti que les gens étaient préoccupés par des choses bien concrètes du quotidien. Voici ce que j'écrivais alors dans mon journal de bord: "Ils n'ont pas le temps. Ils sont trop mal organisés physiquement. Je crois qu'ils ont trop de travail à faire (correction-préparation, etc) pour se permettre d'échanger sur leur philosophie. Ils ne voient pas la nécessité d'échanger leurs valeurs personnelles. Je remarque plus d'ouverture chez les enseignants ayant moins d'expérience de travail. Ces derniers sont aussi plus disponibles à consacrer du temps et des énergies".

L'exercice a été très difficile à vivre. J'avais réussi à retrouver des valeurs communes: l'autonomie et le respect des différences individuelles.

A la fin de cette réunion, je me suis rendue compte qu'il était difficile pour moi d'être à l'affût des messages non-verbaux.

Je donnais beaucoup d'attention à ceux qui s'exprimaient verbalement et j'oubliais ceux qui ne s'exprimaient pas verbalement.

Le volet: recherche

Comme nous avons pu le constater, le processus de diagnostic a été une étape assez difficile à vivre puisque comme le souligne Schein[10], il y a souvent confusion entre les symptômes et les problèmes. Le groupe devait donc prendre conscience de l'importance de formuler correctement le problème. J'ai remarqué que les plus jeunes enseignantes non permanentes étaient plus disposées à prendre leur temps pour observer la réalité. Elles ont fait preuve de plus de curiosité. Elles semblaient moins écrasées par le quotidien. Huberman[11] décrivait cette réalité quotidienne en trois dimensions: la multidimensionnalité (classes bondées d'activités et de fonctions de toutes sortes), la simultanéité (plusieurs tâches à accomplir en même temps) et l'imprévisibilité que l'on retrouve dans un groupe classe. Je sentais aussi que la notion de normes du groupe était très importante. Cette conformité

---

10 Schein, Edgar, H., Processus consultation: its Role in Organization Development. Addison Wesly Publising Company Inc. Massachussets 1969, 427 p.
11 Huberman, A.M., op.cit.

aux normes serait, selon Zaltman et Duncan[12], une source de résistance car, selon eux, un changement incompatible avec les normes devrait avoir beaucoup de résistances. Avec Fullan[13], j'ai compris un peu plus lorsqu'il citait que la dimension la plus difficile, importante et essentielle pour mener à bien le changement était le développement d'un système de croyances claires. J'ai senti que l'on ne voulait pas trop bousculer le système. J'ai cru qu'il était important de respecter cette réalité. Zaltman, Florio et Sikorski[14] affirmaient que la mission devait être considérée comme un outil utile et non comme une boîte contraignante. De plus, les notions de la "Gestalt"[15] me ramenaient à ce qui se vivait dans l'ici et le maintenant.

---

12 Zaltman, Gérard, Duncan, Robert, op.cit.
13 Fullan, Michael, op. cit.
14 Zaltman, Gérald, Florio, David H., Sikorski, Linda A., Dynamic Educational change, chapitre 5, p. 125 à 144
15 Dolbec, André, Goulet, Georges, Notes de cours: l'invention dans les groupes selon l'approche gestalto-humanistes, Université du Québec, Hull, été 1986.

C. Le processus de quêtes divergentes de solutions.

Rencontre de groupe

A partir des idées du groupe et de la documentation fournie lors de la dernière rencontre, le groupe fut invité à faire un brainstorming des moyens d'action pouvant résoudre le problème défini à l'étape du diagnostic. Nous avons réfléchi sur ce que l'on pourrait faire concrètement dans notre école pour améliorer la situation. A l'étape du PEUT, nous avons choisi le moyen d'action que nous jugions le plus efficace et le plus réalisable compte tenu des contraintes circonstantielles. Nous avons examiné la solution qui nous semblait la plus accessible en tenant compte des limites personnelles de chacun et des limites du groupe.

A la fin de cette réunion, deux stratégies furent retenues. Premièrement, la possibilité d'aménager un local assez grand pour faire un centre de ressources avec différents coins: arts plastiques, audio-visuel, individualisation de l'enseignement, informatique et recherche. Cette stratégie nécessitait la présence d'une personne-ressource à temps plein auprès des élèves qui fréquenteraient le centre. Ce centre devait être ouvert à tous les élèves du primaire. Deuxièmement, la

possibilité d'aménager différentes unités d'apprentissage séparées avec des personnes-ressources à chaque unité. Les locaux d'art plastique, d'informatique, de cuisine et les ateliers du secondaire auraient pu être utilisés à cette fin. Ceci aurait exigé une grande coopération entre les enseignants et les enseignantes du primaire et du secondaire. Il fut ensuite décidé que l'étape du "peut" se poursuivrait à la prochaine rencontre puisque les gens étaient trop fatigués. À la fin de cette courte réunion, le groupe s'était donné comme tâche de demander aux autres membres de l'équipe-école qui n'étaient pas impliqués dans le projet d'organiser des activités avec les élèves pendant la prochaine rencontre afin de pouvoir se réunir pendant les heures de classe.

Le volet: formation

J'ai insisté beaucoup sur le fait qu'à chaque fois que l'on soumettait une idée, il fallait être conscient du temps que l'on était prêt à investir pour la réaliser. Il fallait que le groupe ait l'occasion de choisir son niveau d'implication. Certaines enseignantes voulaient commencer tout de suite dans un local- classe qui était libre pour cette année. J'ai dû intervenir en disant qu'il était important de bien penser à ce que l'on

désirait et de la planifier en conséquence. Le risque d'une action précipitée pourrait annuler les efforts entrepris dès qu'un autre besoin se ferait sentir. A ce stade de la démarche, pour avoir un changement permanent, il fallait mettre beaucoup de temps à y penser. J'ai eu l'impression que le processus s'était déroulé trop vite.

Il était difficile de converger et de choisir une stratégie tenant compte des préoccupations de tous. Les gens étaient satisfaits de la réunion même s'ils ont trouvé ces étapes difficile à vivre. Certains souhaitaient avoir plus de temps pour y réfléchir. Le fait que les membres de l'équipe s'étaient organisés eux-mêmes pour trouver du temps de rencontre pendant les heures de classe constituait une manifestation de leur implication dans le projet.

Le volet: recherche

J'ai eu l'impression qu'il existait une forte tendance à adopter l'approche du sens commun pour créer le centre de ressources. On le voulait vite sans trop se soucier de sa rentabilité, de son efficacité et de sa durabilité. On voulait changer pour dire qu'on avait changé quelque chose. D'après moi, une forme de non-changement émergeait:"la fausse-clarté". Huberman

décrivait ce phénomène comme ceci "La fausse-clarté se manifeste quand les gens pensent qu'ils ont changé mais en réalité ils ont seulement revêtu l'apparât superficiel d'une nouvelle pratique"[16].

Le groupe s'organisait pour aménager son horaire de travail afin de faciliter l'implication de ses membres. Par ce geste, je constatais que les participants s'étaient appropriés leur projet. Le directeur avait simplifié de beaucoup la tâche du groupe en appuyant la démarche entreprise, ce qui constituait pour Unruh et Turner[17], des facteurs de succès dans l'implantation d'un changement. Je reconnaissais, dans cette planification pour le changement, le processus proactif/interactif tel que décrit par Zaltman, Florio et Sikorski[18]. Les relations proactives devaient se manifester quand le système prendrait l'initiative pour les changements et le développement à travers l'innovation et en recherchant activement les ressources externes, l'énergie et les connaissances qu'il avait besoin.

---

16 Huberman, A.M., op. cit.
17 Unruh, Adolph et Turner Harold, E. op. cit.
18 Zaltman, Gérald, Florio, David H., Sikorski, Linda. A, op. cit.

Les relations interactives devaient se manifester lorsque la croissance, le développement et le changement se produiraient dans un système à travers l'échange dynamique sur une base collaborative avec son environnement. Zaltman, Florio et Sikorski[19] disent que le changement intentionnel systématique est dépendant des relations proactives et interactives avec l'environnement. Ces relations contribuent à l'organisation de mieux contrôler [illegible] le changement.

Par ces manifestations, à l'instar de Zaltman, Duncan et Agyris[20] je concrétisais mon rôle d'agent de changement en voyant à ce que le système puisse augmenter son efficacité et qu'il ait de moins en moins besoin de son intervention.

Rencontre avec le directeur

J'ai appris le vif intérêt du directeur général de la commission scolaire pour ce projet. Ce dernier voulait s'impliquer au niveau de la personnalisation de l'enseignement. J'ai été informée de l'intérêt de son

---

19 Zaltman, Gérald, Duncan, Robert, op. cit.
20 Ibidem.

directeur par rapport à une vision plus globaliste du travail de l'orthopédagogue. Il s'informait, au à ce moment, l'orthopédagogue avait une vision différente de son travail mais qu' elle demeurait ouverte à un nouveau fonctionnement si le groupe le désirait.

Le volet: formation

Le directeur apprenait beaucoup en observant le fonctionnement de l'équipe. Il trouvait que ce travail permettait aux gens de s'exprimer un peu plus et d'affirmer leur position sans avoir peur de blesser l'autre. Par cette entrevue, j'apprenais qu'il y avait encore beaucoup d'échanges à faire au niveau des valeurs professionnelles. Ce point était loin d'être achevé. Il fallait continuer un travail à ce niveau avec toute l'équipe car cet élément était la base la plus solide du projet. A cette étape du processus, je remarquais qu'aussi longtemps que les personnes impliquées n'avaient pas toutes affiché leurs croyances, le travail serait plus difficile.

Le volet: recherche

Comme je l'avais mentionné précédemment, le développement d'un système de croyances claires était la dimension la plus difficile, bien qu importante et essentielle, pour mener à bien un changement.

Huberman[21] considérait que pour implanter un changement avec succès, le projet devait découler des valeurs et des idéaux des gens impliqués. Que ce soit par souci de conformité aux normes du groupe ou de caractéristiques de la personnalité se manifestant par une incapacité à assumer des risques, ces barrières psychologiques constituaient selon Zaltman et Duncan[22] des sources de résistances face à l'implantation du changement visé. À ce moment de l'intervention, en m'inspirant de l'approche gestalto-humaniste[23], j'étais consciente de l'importance de clarifier ces résistances lorsque le moment propice arriverait.

D. Processus de quête convergente de solutions

Afin de répondre aux besoins individuels de sa clientèle, l'équipe voulait offrir plusieurs services: bricolage, couture, cuisine, musique, arts plastiques, personnalisation et/ou individualisation de l'enseignement, projets spéciaux . La bibliothèque était utilisée différemment. Ces services se répartissaient un peu partout dans l'école. Considérant que ce centre était ouvert à tous les élèves de l'élémentaire, il devenait essentiel d'assurer la présence d'une personne-ressource .

---

21 Huberman, A.M., op. cit.
22 Zaltman, Gérald, Duncan, Robert, op. cit.
23 Dolbec, André, Goulet, Georges, op. cit.

La tâche de responsable du centre était confiée à l'orthopédagogue. L'aire de personnalisation et/ou d'individualisation de l'enseignement devenait son local. Elle recevait les élèves en difficulté dans un local où le matériel didactique correspondant à chaque niveau était déjà sur place. Compte-tenu de la priorité de l'école (former des enfants autonomes et responsables), elle supportait et aidait les élèves en difficulté à cheminer dans des projets touchant leurs intérêts.

A l'intérieur de ce local, une place était réservée aux élèves autonomes et responsables ayant déjà terminé leur programmation dans leur classe et désirant réaliser des projets de leurs choix. Etant déjà sur place, l'orthopédagogue devait assurer une présence aux enfants bénéficiant de ce service.

Afin d'offrir aux enfants une meilleure formation dans le domaine des arts plastiques, il était donc primordial d'aménager un local à cet effet. Ce local permettait de rassembler et de partager le matériel didactique nécessaire à l'enseignement des arts plastiques. Chaque professeur pouvait l'utiliser avec son groupe d'élèves.

Tous ces services: personnalisation et/ou individualisation, place réservée pour travailler sur des projets et arts plastiques, étaient aménagés dans le même local. La bibliothèque était utilisée par les enfants autonomes et responsables qui avaient choisi des projets demandant plus de recherche et de tranquillité. La présence d'une personne-ressource était assurée par la bibliothécaire. De plus, les élèves qui le désiraient, pouvaient avoir accès aux locaux de bricolage, cuisine, couture et musique à condition que ceux-ci aient soumis des projets et qu'ils connaissent dans leur communauté une ou plusieurs personnes-ressources disponibles qui accepteraient de transmettre bénévolement les connaissances désirées.

Un comité devait être mis sur pied pour alléger la tâche de l'orthopédagogue puisqu'il était évident que celle-ci devait continuer un travail de rééducation auprès des élèves en difficulté. Le rôle de ce comité était de mettre sur pied un système facilitant la gestion des services offerts. Il se composait des membres de l'équipe-école et de quelques parents impliqués dans le projet.

Pour une utilisation maximale du centre, ce comité devait se rencontrer régulièrement. Le fonctionnement du centre ne devait pas être assumé par une seule personne mais bien par toute une équipe.

Le volet: formation

Ce projet émergeait après beaucoup de discussions. Naturellement, à ce moment, l'orthopédagogue était la plus touchée par les réaménagements. Celle-ci ne voulait pas faire de surveillance. Elle avait décidé que les enfants en difficulté n'étaient pas assez autonomes pour profiter de l'aire de personnalisation. Je me suis impliquée en affirmant que si l'on voulait que les élèves soient autonomes il fallait leur offrir un environnement favorisant cet autonomie. Elle réagissait en me demandant si tout le monde devait personnaliser son enseignement. Etant orthopédagogue, je croyais qu'il était nécessaire d'adopter une approche individualisée avec des élèves. Elle posa ces questions au groupe: " Est-ce que dans vos classes, il y a beaucoup d'enfants qui ont terminé leur travail avant la fin de la journée? Est-ce qu'il y a beaucoup d'enfants qui font des exercices supplémentaires en attendant que les autres élèves aient terminé leur travail? Est-ce qu'il y a beaucoup d'enfants qui ont des idées? Est-ce que les professeurs ont le temps de les aider à partir leur projet? Les réponses du groupe

étaient toutes positives. Les élèves qui avaient terminés leur travail avant les autres pouvaient monter des projets avec plus de facilité. Le professeur devait consacrer plus de temps à ceux qui éprouvaient des difficultés. Les élèves plus rapides pouvaient servir de tuteurs auprès de cette clientèle. Les professeurs affirmaient que le travail de l'orthopédagogue serait plus efficace si elle travaillait à aider l'élève en difficulté à élaborer un projet qui l'intéresse tout en portant une attention particulière à ses difficultés. Le directeur trouvait cette nouvelle façon de fonctionner intéressante, le groupe approuvait et disait que ça valait la peine d'essayer. L'orthopédagogue voulait savoir ce que le groupe pensait. Elle a trouvé l'échange très intéressant et était d'accord à essayer un nouveau mode de fonctionnement.

Les gens s'exprimaient de plus en plus, la vision du monde de chacun s'affichait progressivement et le projet avançait. Les gens étaient contents et fiers du déroulement des rencontres. Cependant, la grille d'auto-évaluation n'était plus pertinente pour le groupe parce que les membres se disaient capables de répondre positivement à toutes ces affirmations.

Pour la prochaine rencontre, je voulais les amener à réfléchir sur leurs actions et le projet qu'ils désiraient entreprendre. Je voulais avoir une idée plus précise de leur cheminement professionnel à travers cette démarche de recherche-action pour mieux organiser l'action et la formation. J'ai produit un document faisant le point sur ce que le groupe avait vécu jusqu'à maintenant (Appendice C). Par ce document, je voulais faciliter une prise de conscience de leur démarche personnelle et promouvoir la capacité du groupe à exprimer ce qu'il avait appris. Je voulais aussi vérifier jusqu'à quel point les gens étaient impliqués.

Au cours de cette rencontre, j'ai pris conscience qu'il était difficile, pour moi, d'exprimer en groupe ma vision du monde face à quelqu'un qui avait une vision différente de la mienne. J'étais contente d'avoir osé risquer cette expérience. Pendant la réunion, j'étais centrée sur certains critères pour évaluer mon efficacité au niveau du processus de groupe (Appendice C). Je me suis arrêtée au processus de groupe plutôt que de me laisser envahir par les interventions individuelles. J'ai fait porter mon attention sur un thème propre au groupe plutôt que sur un thème propre à un membre du groupe. J'ai pu mobiliser l'énergie du groupe autour des membres du groupe qui posaient problème plutôt que de traiter de ce problème avec la seule personne qui l'éprouvait.

Le volet recherche

Je sentais de la résistance chez celle qui était la plus touchée par le projet, l'orthopédagogue. Etant donné que les autres membres du groupe étaient prêts à essayer un nouveau fonctionnement, elle avait décidé de se conformer au désir du groupe. La conformité et l'engagement étaient des éléments très puissants. Les gens avaient besoin de participer à l'atteinte des buts collectifs.

La passivité des autres membres,face au nouveau fonctionnement que l'orthopédagogue devait assumer dans ce projet m'inquiétait beaucoup. Selon Lipitt[34], "le changement organisationnel se définit comme étant une modification planifiée ou non du statu quo affectant la structure, la technologie et les ressources humaines de toute l'organisation." J'avais l'impression que les autres membres de l'équipe ne prenaient pas conscience qu'ils devaient etre, eux aussi, affectés par des changements dans leur tâche lors de la réalisation de ce projet

---

34 Zaltman, Gérald, Duncan, Robert, op. cit.

La résistance manifestée par l'orthopédagogue m'avertissait à introduire plus soigneusement le changement dans ce milieu.

E. Processus de décision

Rencontres informelles avec les professeurs et le directeur

La réunion pendant les heures de classe a été reportée à la prochaine journée de planification, vu l'absence du professeur d'éducation physique qui était responsable des activités pendant ce temps. Le directeur m'informait que les professeurs n'étaient pas intéressés à faire du bénévolat. Il se demandait si son équipe était prête à changer sa pédagogie car personne n'avait pris position lorsqu'il leur avait soumis l'idée d'inviter le directeur général pour discuter de la personnalisation de l'enseignement.

Lors d'une rencontre informelle avec mes collègues, une enseignante me disait :"on devrait attendre pour voir si les élèves de secondaire IV viendront à l'école l'an prochain parce que l'on ne veut pas travailler pour rien et aménager un local qui ne sera plus disponible parce qu'il y a trop d'élèves dans l'école". Cette intervention était approuvée par une autre enseignante.

Je suis intervenue en disant que c'était au groupe de décider s'il désirait continuer ou arrêter la démarche entreprise. Cette enseignante était très insatisfaite du déroulement de la dernière rencontre avec le directeur à propos des règlements scolaires. Elle avait ajouté que tout le monde était choqué et que celui-ci aurait dû vérifier le degré de satisfaction des gens qui étaient présents à cette réunion.

Le volet: formation

J'avais l'impression que tout le monde résistait. Le directeur ne savait pas si les gens voulaient changer leur pédagogie, les professeurs ne voulaient pas faire de bénévolat, ni travailler pour rien.

N'ayant reçu aucune réponse au questionnaire du document fourni en appendice E qui devait m'informer de la démarche personnelle de chaque membre par rapport au processus de résolution de problème vécu en groupe, j'ai utilisé un autre moyen pour faire le point sur la démarche entreprise et me permettre de vérifier le degré d'implication des gens dans ce projet. J'ai décidé de leur proposer la démarche suivante: "Chacun devrait émettre son opinion quand c'est nécessaire; chaque intervention devrait être faite en utilisant le "je";

ceux qui ont des choses à dire par rapport au projet devraient profiter de cette réunion pour le faire! Chaque membre devrait être satisfait de sa participation".

Rencontre de groupe

Le matin de la réunion, les professeurs n'avaient pas été avertis que la rencontre avait lieu cette journée. Les gens exprimaient leur mécontentement tout en décidant de se réunir quand même. Compte-tenu des circonstances la réunion a duré l'avant-midi car les professeurs avaient une autre réunion avec le directeur en début d'après-midi. Le directeur, l'orthopédagogue et une enseignante étaient absents au début de la réunion. J'ai présenté au groupe mes objectifs de formation. Lorsque le directeur arriva, la réunion ne fut pas interrompue par le groupe pour lui faire part de l'insatisfaction exprimée auparavant. La réunion commençait par un retour sur les questions fournies en dernière partie de l'appendice E. Le projet, tel qu'il était décrit, rejoignait plusieurs préoccupations professionnelles. Il donnait la possibilité d'offrir de l'enrichissement aux élèves dits "doués et/ou

talentueux. Il tenait compte des goûts de chaque élève. Il dépassait le niveau académique. Les enfants avaient l'occasion de se prendre en main, de vivre leur autonomie et de prendre leur responsabilité en réalisant des projets intéressants.

Un tel centre laissait au professeur plus de temps pour s'occuper des élèves qui avaient besoin d'attention particulière en fournissant un encadrement aux élèves prêts à prendre plus d'initiative dans leurs réalisations scolaires. Le groupe considérait que la mise en place du centre répondait à un besoin réel. Les membres étaient conscients que l'élaboration et l'implantation d'un tel projet devait se répartir sur plusieurs années. Le groupe constatait que ce projet pouvait se concrétiser en de petites étapes. Ainsi, il devenait possible de canaliser les énergies du groupe pour se diriger efficacement vers la direction souhaitée.

Avant d'aller plus loin, il était essentiel de réfléchir aux nouvelles fonctions de l'orthopédagogue puisque c'était autour d'elle que gravitaient les activités du centre. Son rôle était donc très important. Selon le groupe, l'orthopédagogue devait s'adapter aux exigences du projet.

En tout début d'année, l'orthopédagogue et l'équipe devaient clarifier mutuellement leurs attentes afin de s'offrir un cadre de travail agréable et enrichissant. L'orthopédagogue a décidé de s'adapter à ce nouveau fonctionnement à condition que l'on respecte sa façon de fonctionner. Elle avait besoin de recevoir un mandat clair et précis. Pour aider à clarifier et à préciser son intérêt par rapport à sa nouvelle tâche, j'ai vérifié si actuellement, elle était intéressée à travailler de cette façon. La réponse fut positive.

Après ces clarifications, le groupe a répondu aux questions 2-3 et 4 du document fourni en appendice E. Le groupe sentait qu'il avait travaillé un peu dans le vide. Le local, réservé au centre, ne semblait plus disponible à cause des nouvelles priorités pour l'année suivante: l'arrivée du secondaire IV et la création d'une nouvelle classe. Cette nouvelle démobilisa l'équipe. Heureusement, le groupe a quand même décidé de continuer à travailler sur des points qui ne nécessitaient pas d'aménagement physique très important soit: l'élaboration de contrats d'apprentissage et la mise en place d'un système d'utilisation de personnes-ressources venant de l'extérieur pour répondre aux besoins des élèves.

Les gens, encore intéressés, avaient décidé de se réunir pour mettre sur pied des contrats d'apprentissage que l'élève utiliserait conjointement avec son professeur, l'orthopédagogue, la bibliothécaire et la personne-ressource. Ce sous-groupe devait rendre compte du travail accompli pendant les rencontres de groupe. Ces rencontres devaient se tenir après les heures de classe puisqu'il était devenu impossible d'aménager autrement les journées de planification flottante. Le groupe souhaitait réaménager ces journées en six demi-journées. Le directeur refusait à cause du coût qu'exigeait ce réaménagement. Compte-tenu de ces contraintes, le groupe trouvait plus difficile de consacrer des énergies à organiser des activités pour permettre des rencontres pendant les heures de classe.

Etant donné que les gens ne voulaient plus faire de bénévolat, que le directeur ne fournissait plus le local à moins de savoir dans quelle mesure le centre serait occupé, l'intérêt de l'équipe diminuait. L'orthopédagogue refusait de travailler dans ces conditions. Certains préféraient attendre les réponses pour le secondaire IV et la nouvelle classe. D'autres préféraient continuer et travailler sur des points ne nécessitant pas d'aménagement.

Un enseignant se disait très content du "nettoyage". Il avait l'impression de faire des pas de plus en plus concrets. Le groupe partageait ce sentiment. Les gens étaient contents d'avoir émis leurs opinions. A la question: "avez-vous des choses à ajouter?". L'orthopédagogue aurait aimé être informée de la date de la réunion. Le directeur a répliqué en disant que le groupe avait été averti de cette date.

Le volet: formation

J'ai souvent eu l'impression que l'équipe était étouffée lorsqu'elle voulait entreprendre des projets. Je sentais beaucoup de résistances chez les membres de l'équipe. Elles m'ont fourni les données suivantes: "on attend les échéances, on veut que la direction s'implique concrètement, on a l'impression de ne pas avoir de pouvoir. La direction ne nous fournit pas le support nécessaire pour favoriser l'adoption des changements". Ce qui a eu pour conséquence immédiate la décision de prendre un recul et d'attendre avant de continuer la démarche entreprise. L'initiative et le goût d'entreprendre des choses se sont éteints graduellement sauf pour les enseignantes n'ayant pas beaucoup d'expérience dans le milieu scolaire.

Devant ce fait, j'ai préféré ne pas trop intervenir car j'ai lu qu'il ne fallait pas exiger des justifications de la part de ceux qui résistent. J'ai continué à recueillir des données avec le questionnaire fournie en appendice F.

Le volet: recherche

J'ai observé que le groupe impliqué avait des attentes très précises de la part de la direction pour reprendre la démarche. Ce comportement m'inquiétait car je croyais comme Huberman[25] le soulignait qu'il était essentiel que, pour réaliser le changement,le bénéficiaire devait souhaiter un changement et assumer une participation inconditionnelle en vue de la réalisation du changement désiré. Ce groupe, ayant pris la décision d'arrêter et d'attendre, souhaitait-il vraiment le changement ?

La littérature mettait en évidence l'importance du support inconditionnel qui devait être fourni par le personnel d'encadrement dans la réalisation d'un projet[26].

---

25 Huberman, A.M., op. cit.
26 Unruh, Adolph et Turner, Harold, E., op. cit.

Comme Zaltman[27] le souligne, le changement doit d'abord se manifester au plus haut niveau de l'organisation pour que tous les participants puissent reconnaître l'engagement de leurs supérieurs et des manifestations de support dans les efforts en vue d'atteindre le changement souhaité. La structure organisationnelle se devait d'être compatible et devait supporter le changement.

Les barrières organisationnelles décrites, par Zaltman[28] étaient présentes, à ce moment, dans le déroulement du processus de résolution de problème. A partir de ces faits, j'ai décidé d'intervenir auprès du directeur.

Rencontre individuelle avec le directeur

Avant de réunir les gens encore intéressés au projet, j'ai décidé de rencontrer mon directeur pour l'informer de la démobilisation de son équipe causée par l'annonce de la perte du local. Il avait agi ainsi parce qu'il ne sentait pas que les gens étaient intéressés par le projet. Selon lui, les professeurs ne voulaient pas choisir entre la classe spéciale et le centre de

---

27 Zaltman, Gérald, Duncan, Robert, op. cit.
28 Ibidem.

ressources, ni investir trop de temps dans la réalisation de ce projet. Pour sa part, le fait que les membres aient manifesté le désir de réaménager des journées de planification afin de travailler à ce projet, était un indice important de motivation à continuer la démarche entreprise. J'étais convaincue que si le directeur voulait voir des changements, il devait prévoir des moyens de faciliter l'émergence des changements désirés. Le fait de ne pas faciliter les petites initiatives, n'encourageait pas les gens à se prendre en main et à continuer à investir de l'énergie et du temps.

Rencontre de groupe

Les gens encore intéressés à continuer le projet se réunissaient après l'école. Je n'attendais que deux enseignantes et cinq se sont présentées au rendez-vous. L'objectif de cette réunion était de mettre sur pied des contrats d'apprentissage. Pour faciliter la tâche, nous avions décidé de centrer nos énergies à l'élaboration de contrats d'apprentissage pour les élèves fréquentant la bibliothèque.

Voici les objectifs qui furent déterminés:

1. Nous voulons que les élèves utilisent d'une façon autonome et responsable leur période de bibliothèque.

2. Nous voulons offrir à l'élève un encadrement provoquant chez lui des manifestations de l'autonomie et du sens des responsabilités en se servant de la bibliothèque comme outil d'apprentissage.
3. Nous voulons mettre en place un système qui facilite l'autonomie et le sens des responsabilités.
4. Nous voulons que l'étudiant utilise plus efficacement les périodes de bibliothèque.
5. Nous voulons permettre à l'étudiant d'organiser d'une façon autonome et responsable son travail à la bibliothèque.

Les moyens que nous comptions utiliser pour atteindre ces objectifs étaient:

1. Rendre le système de classification accessible à tous.
2. Créer un cahier de formation, avec des exercices micro-gradués ayant pour but de montrer aux élèves comment utiliser, d'une façon autonome et responsable, la bibliothèque. Cette formation se ferait, en début d'année, avec la bibliothécaire et l'enseignant.
3. Elaborer des contrats d'apprentissage pour chacun des niveaux en fournissant un encadrement

assez précis pour que l'élève puisse être en mesure d'entreprendre la recherche désirée d'une façon autonome et responsable. Ces contrats devaient laisser une ouverture à tous ceux et celles qui voulaient utiliser une personne-ressource pour compléter la formation choisie. Ces contrats devaient être utilisés comme renforcement. Ils devaient prendre plusieurs formes: résumé de lecture, questionnaire, etc.

4. Créer une banque de plan de recherche pour faciliter l'adhésion à ce nouveau système par les élèves.

Nous étions conscients qu'après les heures de classe, il était plus difficile de travailler efficacement. Le groupe décida de présenter un film aux élèves pour que la réunion ait lieu pendant les heures de classe. La direction a profité de l'occasion pour nous suggérer un autre moyen et faciliter notre démarche: les enseignants intéressés pouvaient comptabiliser leur temps après la classe et prendre une journée de congé pendant les journées de planification à la fin de l'année scolaire. Les membres présents étaient très contents. Pour mieux se préparer à la prochaine réunion, je devais rencontrer la bibliothécaire pour l'informer de ce projet.

Le volet: formation

Il y avait plus de personnes que prévu à cette rencontre. On y retrouvait des gens très intéressés: ceux qui étaient solidaires des valeurs visant le respect des différences individuelles et ceux qui étaient prêts à continuer à travailler malgré les contraintes. Il y avait aussi ceux qui préféraient que toute action cesse en attendant d'avoir un local. J'avais l'impression que certaines gens continuaient de s'impliquer parce qu'elles ne voulaient pas être dissidentes de celles qui désiraient continuer. Ces personnes étaient inconditionnellement liées au groupe. Elles étaient prêtes à suivre pour se sentir dans la "gang". Elles espéraient que le directeur voit l'intérêt de son équipe pour ce projet et qu'il fournisse le support nécessaire pour faciliter sa réalisation dans l'école.

La mesure offerte par le directeur (aménager les journées de planification de la fin de l'année scolaire en comptabilisant le temps pris à l'extérieur des heures de classe) était très stimulante pour l'équipe. Certains membres de l'équipe ont pris conscience qu'il était important de continuer l'action malgré les contraintes car la solution finit toujours par apparaître. Il fut très profitable d'exprimer à la

direction ce que je ressentais par rapport au déroulement des événements concernant la réalisation du projet. Le fait de tenir des rencontres formelles avec le directeur était essentiel pour que celui-ci puisse accorder au groupe le support qu'il avait besoin.

Le volet: recherche

Comme le souligne Zaltman[27], plus l'étendue du changement est grande, plus il est important d'entreprendre des efforts facilitateurs. La stratégie facilitatrice devait être efficace dans les cas où l'on sentait une grande motivation et un grand engagement dans le système-cible. J'avais observé que ce pré-requis n'existait plus au sein du groupe de recherche.

Une stratégie rééducative s'avérait pertinente car les acteurs semblaient peu disposés à s'engager dans un projet à moins que leur supérieur manifeste des signes d'engagement très concrets. Puisque le directeur était aussi acteur, je pouvais supposer que celui-ci ne recevait pas de ses supérieurs immédiats le support dont il avait besoin pour mener à bien le projet.

Le fait d'avoir plus d'enseignantes que prévu à cette rencontre s'orientait au niveau du degré

---

27 Zaltman, Gérald, Duncan, Robert, op. cit.

d'engagement de certains membres par rapport au projet. Je constatais que, pour certains, la solidarité au groupe était très forte. J'étais persuadée que cette valeur viendrait renforcer l'engagement dans le projet et la volonté de changer.

Rencontres individuelles avec la bibliothécaire et le directeur

La rencontre avec la bibliothécaire fut très enrichissante. Elle m'a fait connaître la réalité quotidienne de la bibliothèque. J'ai appris que si l'on désirait utiliser la bibliothèque différemment, il fallait changer les attitudes des enseignants et renoncer à fréquenter la bibliothèque avec tout un groupe d'élèves en même temps. Ces changements devaient se faire au niveau de l'élémentaire et du secondaire.

Pour fonctionner autrement, il fallait embaucher du personnel supplémentaire, obtenir un budget spécial et aménager différemment le local. La bibliothécaire souhaitait fonctionner autrement depuis longtemps. Elle était prête à s'engager si les enseignants acceptaient de changer leurs habitudes. Après cette entrevue, j'ai rencontré le directeur pour lui demander s'il existait des ressources financières disponibles pour réaliser les changements à la bibliothèque. La réponse fut négative

Le volet: formation

Je me suis rendue compte qu'en pénétrant dans le nouveau système:"la bibliothèque", il fallait recommencer un nouveau processus de résolution de problème. J'ai appris qu'en sautant les étapes du EST et du DEVRAIT, il y avait encore plus de résistance et les projets avaient tendance à avorter plus facilement. J'ai aussi appris que le fait de laisser les résistances s'exprimer était très bénéfique pour persévérer dans une démarche. Dans ces circonstances, l'écoute active était un moyen très efficace pour laisser les gens s'exprimer.

Le volet: recherche

J'ai pris conscience qu'il est très important de s'assurer que toutes les ressources nécessaires au changement convoité sont disponibles avant d'en entreprendre son implantation.

Rencontres individuelles

J'avais décidé de recueillir des données chez deux de mes collègues: l'orthopédagogue et un enseignant du deuxième cycle. L'orthopédagogue ayant travaillé pour rien avec le projet de la classe d'enfance en difficulté d'adaptation et/ou d'apprentissage, n'avait plus envie

de consacrer des énergies au centre de ressources. Selon elle, à la bibliothèque, il fallait absolument une bibliothécaire qualifiée et du personnel supplémentaire. Elle préférait donc attendre que les patrons fournissent un budjet spécial pour continuer la démarche entreprise.

L'enseignant du deuxième cycle aimait bien le plan d'action. Il était encore intéressé parce que le projet se concrétisait de plus en plus. Il considérait que la responsable de la bibliothèque était très ouverte à ce nouveau fonctionnement. Il espérait que tout le monde puisse être présent à la prochaine réunion.

Parallèlement à ces deux rencontres, un compte-rendu de la réunion a été distribué. J'attendais des commentaires écrits de ce compte-rendu et des réponses au questionnaire de l'appendice F. Aucune réponse ne m'est parvenue.

Le volet: formation

Ces dernières rencontres me faisaient réaliser que la perception des événements différait d'une personne à l'autre. Je constatais qu'on ne se ralliait pas aux mêmes faits pour décrocher ou embarquer dans l'action. N'ayant reçu aucune réponse écrite ou orale, j'ai eu l'impression, qu'au niveau du groupe et des individus, le

thème n'était pas ressorti clairement. Les gens s'attardaient beaucoup trop aux choses accessoires au détriment de l'essentiel"; l'étalement de la vision personnelle de chacun.

Le volet: recherche

Les gens résistaient parce que les phases du EST et du DEVRAIT du processus de diagnostic n'étaient pas suffisamment clarifiées. Je croyais qu'elles se clarifieraient au fur et à mesure que l'action se déroulerait. J'avais l'impression que si je décidais de revenir et de clarifier les phases du EST et du DEVRAIT, certains membres allaient "sauter sur l'occasion" pour abandonner parce que la tâche deviendrait trop abstraite. Les membres du groupe n'avaient plus de temps à perdre. Il y avait une forte tendance à vouloir travailler sur des choses concrètes.

Rencontre de groupe

Je voulais faire prendre conscience au groupe que l'utilisation de contrats d'apprentissage pour la fréquentation de la bibliothèque avait un impact très important sur le fonctionnement actuel de la bibliothèque. Les gens devaient réaliser que ce

---

30 Dolbec, André, Goulet, Georges. op. cit.

changement impliquait . au départ, un changement concret d'attitudes et d'habitudes chez les enseignants et les enseignantes de l'école.

La réunion se divisait en trois points. Premièrement, il y eut un "brainstorming" sur les habiletés que l'on souhaitait que les élèves développent en fréquentant la bibliothèque et une description de la situation actuelle par rapport à sa fréquentation. Ensuite, nous devions réfléchir sur la question suivante: De quelle façon la situation actuelle permettrait-elle de rencontrer les objectifs généraux que nous poursuivions? Et finalement, j'ai choisi de travailler à l'élaboration de contrats d'apprentissage car cette action constituait une stratégie pour que les gens aient l'impression de travailler sur des éléments concrets.

Cette réunion était organisée à l'intérieur du temps de classe. Ma tâche était de choisir les films pour les élèves. Personne, avant le début de la réunion, ne s'était préoccupé de savoir si tout était prêt pour l'après-midi. La réunion a donc débuté une heure plus tard que prévu. Le fait d'être payé amenait plus de participants à cette réunion. Il y en avait même qui désiraient comptabiliser d'autre type de travail relié à leur emploi. Le groupe décida de tenir la prochaine réunion le soir parce que c'était devenu plus facile.

La réunion fut très courte. Les gens, absents aux autres réunions, posaient beaucoup de questions de clarification. Tout le monde était d'accord pour changer le fonctionnement de l'utilisation de la bibliothèque. Cependant, on avait, à propos de ce nouveau fonctionnement, plusieurs interrogations: "Mais que va-t-on faire avec les autres élèves qui n'ont pas rempli de contrats? Est-ce que ceux qui utilisent les contrats vont faire leur recherche chez-eux avec les livres empruntés à la bibliothèque puisqu'il n'y a pas de temps pour ça à l'école?" Les gens ont réalisé que le fonctionnement actuel de la bibliothèque ne permettait pas aux élèves de faire un travail exigeant plus de tranquillité. Le groupe était conscient que s'il travaillait à l'élaboration de contrats d'apprentissage pour que les élèves puissent utiliser la bibliothèque d'une façon plus autonome et responsable, il était essentiel de changer son mode de fonctionnement.

Donc, les enfants, après avoir reçu une formation adéquate, ne devaient plus venir, en groupe, avec leur titulaire, chercher des livres à la bibliothèque à une période fixe chaque semaine. Le contrat devait contenir les éléments suivants: le nom de l'élève, la date, le niveau, le titre du livre, l'auteur, la collection et

une évaluation. Pour continuer l'élaboration de ces contrats, nous avons demandé aux étudiants de créer un contrat personnel. Nous devions utiliser leur production pour diriger nos actions lors de la prochaine réunion.

Le volet: formation

J'ai appris que, comme groupe, il est essentiel de déterminer toutes les tâches lors de l'organisation d'une activité.J'ai dû tenter de promouvoir la capacité du groupe à exprimer ce qu'il avait appris"[31]. Les gens ont eu l'occasion de prendre conscience de leurs propres sensations physiques, d'observer le comportement des autres et d'exprimer ouvertement leurs sensations physiques"[32] (une enseignante avait des contractions, l'autre des spasmes, tout le monde était très fatigué).

Comme animatrice, j'ai trouvé que tout allait mal. J'avais l'impression de tirailler les gens, de les forcer à venir travailler à l'élaboration de ce projet. Ils ne semblaient plus vouloir investir mais ils assistaient quand même aux réunions. J'ai eu l'impression que je devais tout penser et tout organiser pour eux. Même ceux qui avaient toujours été intéressés par le projet montraient des signes de démobilisation, ils

---

31 Dolbec, André, Goulet, Georges, op. cit.
32 Ibidem.

n'acceptaient plus que certains membres s'impliquent seulement lorsqu'ils le voulaient bien. Les membres qui avaient toujours été présents voulaient continuer d'avancer dans l'action. J'ai eu, une fois de plus, l'impression que les croyances profondes des gens envers ce projet n'étaient pas toutes exprimées surtout lorsque j'entendais des interrogations de ce genre: "Où est-ce que je vais faire avec les autres dans ma classe pendant qu'un élève est parti à la bibliothèque? Il va falloir que les élèves fassent leur recherche à la maison parce qu'il n'y a pas de temps pour ça en classe?".

J'aurais voulu risquer de dire tout ce que je pensais par rapport à l'organisation de l'après-midi, par rapport au fait que si les gens étaient payés ils travailleraient sans y croire vraiment; par rapport au fait que même s'ils désiraient des changements, ils n'étaient pas tous prêts à faire des efforts personnels pour réaliser les changements désirés; et, par rapport au fait que si le désir de réaliser ce projet n'était plus là, qu'on se le fasse savoir ouvertement. J'ai réalisé qu'il me restait encore bien des choses à apprendre avant d'oser me risquer dans une telle aventure.

Le volet: recherche

Les écrits de Zaltman et Duncan[33] portant sur les sources de résistances me permettaient de dégager certaines barrières psychologiques dont l'inhabilité à faire affaire avec l'abstraction, l'incapacité de tolérer l'ambiguité et l'incapacité à assumer des risques. Personnellement, celle qui me débalançait le plus souvent était l'incapacité à assumer des risques. Je n'osais pas assez. Cependant, j'ai appris à être consciente des apprentissages que je devais faire. La tendance à assumer le risque était un trait de personnalité très important pour faire des changements en éducation. Zaltman et Duncan[34] affirmaient que le bien fondé du changement impliquait une sorte d'acrobatie que peu d'éducateurs étaient disposés à risquer. On pouvait même perdre notre emploi si on bousculait trop l'opinion publique. Tout ceci me dérangeait énormément.

Une autre barrière psychologique faisait figure au sein du groupe. Il s'agissait de la tendance à l'homéostasie. Selon Zaltman et Duncan[35],

---

33 Zaltman, Gérald, Duncan, Robert, op. cit.
34 Ibidem.
35 Ibidem.

l'homéostasie se présentait lorsque l'organisation recherchait un niveau confortable d'éveil et de stimulation et lorsqu'elle essayait de maintenir cet état. Il y avait une tendance naturelle à éviter ou à résister aux efforts de changement qui impliquait un niveau d'éveil et de stimulation au-dessus de ce qui était confortable à l'individu. Je croyais que cette barrière s'installait par la création de contrats d'apprentissage qui donnaient l'impression qu'un changement serait effectué. Je sentais, au sein du groupe, une grande tendance à vouloir ajuster le changement par un changement qui serait le plus petit possible.

Rencontres individuelles avec les participants au projet

J'avais décidé de rencontrer tout ceux qui avaient participé aux réunions du projet. Je voulais vérifier si les gens étaient vraiment impliqués. Ces entrevues se déroulaient très informellement. Je rencontrais les gens pendant leurs périodes libres ou après les heures de classe.

Pour préparer ces interventions, j'ai repris toutes les questions auxquelles le groupe n'avait pas répondu et j'ai créé une autre série de questions pour lesquelles je

voulais des réponses. Le questionnaire et les réponses sont fournies à l'appendice G. Les données recueillies m'aidaient à clarifier mes impressions et à planifier la prochaine réunion. A cette étape, j'interviendrais au niveau individuel car il était devenu impossible de continuer l'action prévue à l'étape du processus de décision.

J'ai noté que le groupe ne pouvait plus travailler efficacement au niveau de l'action. On produisait des contrats sans se soucier de les ajuster aux objectifs d'apprentissage, d'élaborer plus précisément des stratégies d'implantation et d'évaluation qui devaient découler des objectifs. Le niveau IV d'intentionnalité de la théorie de Goulet[36] était sérieusement "court-circuité". J'ai cru que si le groupe l'avait décidé ainsi c'était parce que les niveaux I-II et III étaient eux aussi déficients puisque certains individus n'avaient pas encore mis en commun leurs croyances. Le devis pédagogique du groupe était tout chambardé. Le fil unificateur de ce projet devenait de plus en plus fragile.

---

36 Goulet, Georges, op. cit.

Le volet: formation

À partir des données recueillies par les entrevues individuelles, fournies en appendice G, j'ai préparé une série de projections pour la prochaine rencontre de groupe. J'ai présenté le feedback suivant:"J'ai l'impression que l'on ne croit plus à ce projet, que l'on ne veut plus travailler très fort pour avoir ce centre de ressources. On attend que tout le travail soit fait. On s'imagine que le centre de ressources va se monter tout seul. On attend que les changements viennent de l'extérieur. On travaille mais à condition d'être payé et de ne pas trop bousculer sa tâche. Vous ne prenez jamais de position. Tout ce que je vous dis, c'est correct. J'ai l'impression que vous n'êtes pas un groupe. Chacun fait sa petite affaire et c'est suffisant. Vous allez mettre des énergies seulement si vous êtes convaincus d'y gagner quelque chose. Je pense que vous êtes encore présents parce que vous m'aimez bien et que vous me connaissez. J'ai l'impression que vous avez tous de la misère à dire "non". Vous n'avez pas fait grand chose pour vous impliquer et diriger l'action dans ce projet. Personne n'ose prendre l'initiative, je me ramasse toujours seule à tirer la charrette ou bien à préparer les "bonbons". Je pense

que ça ne vous tente plus de continuer et que vous n'osez pas me le dire. J'ai l'impression qu'il y a un sérieux manque de communication dans notre groupe. J'ai même pensé que nous n'étions pas un groupe. Vous rétrécissez votre champ d'action de façon à faire le moins de changement possible parce que vous avez peur ou que vous ne voulez pas être trop dérangés."

Le volet: recherche

De toute ces entrevues, je sentais une absence de disponibilité à examiner et à évaluer la situation vécue à l'intérieur du groupe. On ne mettait pas en commun ses impressions personnelles. Comme le souligne Fullan[37], en éducation, l'énergie et le temps exigés par l'apprentissage de nouvelles habiletés et de nouveaux rôles associés à l'innovation sont de grands facteurs de résistance. Ici, le fait que les gens aient été payés pour se rencontrer semblait faire diminuer un peu la résistance. J'observais certaines caractéristiques du changement dégagées par Zaltman et Duncan[38] dont la complexité (lorsque les gens répondent différemment au même changement), le temps, l'engagement et la susceptibilité aux modifications

---

37 Fullan, Michael, op. cit.

38 Zaltman, Gérald, Duncan, Robert, op. cit.

successives. Cette dernière dimension a été vécue assez fortement parce que tout changeait rapidement et chaque personne ou groupe de personnes utilisaient le changement différemment. Le groupe était paralysé par les choix. Personne ne choisissait entre les priorités. Les membres n'étaient pas intéressés et assistaient quand même aux réunions. La solidarité et les normes du groupe étaient très fortes.

Rencontre de groupe

Tout le monde avait été consulté pour la date et l'heure de la réunion. Les membres avaient tous confirmé leur présence. Un buffet froid était servi pour éviter que les gens aient envie de quitter avant la fin de la rencontre. Je voulais que le groupe ait le temps de faire une bonne mise au point avant d'arrêter ou de continuer tout le processus.

Le plan de la réunion se répartissait ainsi: situation dans le processus de résolution de problème, présentation et information des objectifs de formation: prise de conscience des manifestations de l'implication et de l'existence des différences individuelles à l'intérieur d'un groupe par l'exercice de l'inventaire du style d'apprentissage (Appendice H) et (Appendice I), compte-rendu de l'évolution du projet dans le processus

de résolution de problème , mise au point de ce que j'avais ressenti pendant les rencontres individuelles en utilisant la série de projections décrite précédemment, prise de décision: on arrête ou on continue la démarche entreprise, questionnaire de fin de rencontre fourni en Appendice J.

Malgré toutes les précautions prises pour que tous puissent être présents, il manquait trois personnes. Ces trois personnes étaient très importantes parce que la plupart de mes projections s'adressaient à eux. Je comptais beaucoup sur leur présence. J'ai dû vivre avec cette réalité. Ces absences ont fait réagir ceux qui étaient présents car ils ont constaté que c'était toujours les mêmes qui s'absentaient. Les manifestations de l'implication fournies par un "brainstorming" étaient: assister aux réunions, donner son avis, donner de son temps, s'informer, poser des gestes concrets, avoir de l'intérêt, y croire, chercher des idées nouvelles et les communiquer aux autres, fournir un effort, connaître ses limites et être capable de les exprimer, influencer les décisions, avoir le goût de travailler avec d'autres, de connaître les perceptions des autres... Cet exercice fut très intéressant, les gens présents ont pu prendre conscience des nombreuses facettes de l'implication et réfléchir à leur implication personnelle.

L'exercice de l'inventaire du style d'apprentissage de chacun des membres et du groupe fut très apprécié par l'équipe. Le style d'apprentissage du groupe se situe au niveau de l'expérience concrète et de l'observation réfléchie (Appendice K). Cet exercice permettait au directeur de mieux comprendre le fonctionnement de son groupe. Les gens ont bien aimé partager cette expérience. Au niveau de l'évolution dans le processus, les gens prenait conscience du chemin parcouru malgré les contraintes.

Les membres ont eu l'occasion d'exprimer leur mécontentement face au déroulement des rencontres. Certains ont eu peur que le fait de travailler trop à l'élaboration de contrats d'apprentissage pour la bibliothèque ait fait en sorte que le projet de centre de ressources avorte.

Lorsque j'ai dit au groupe que j'avais l'impression qu'il ne croyait plus au projet, qu'il n'était plus prêt à travailler pour avoir le centre et que j'avais l'impression de mener toute seule la barque, l'histoire du local perdu refit surface. Les gens racontaient à quel point, ils ont été démotivé par cet événement. A ce moment, le directeur nous informait que le local était de nouveau disponible. Il avait fait ce geste parce qu'il attendait des indicateurs d'implication de

la part des gens impliqués. Il en a profité pour vérifier ses indicateurs d'implication en demandant aux membres du groupe s'ils étaient prêts à accepter de déménager de salle de classe pour avoir le centre de ressources. La réponse fut positive. Le directeur était satisfait. Il prenait conscience que son style d'apprentissage était très différent des autres (expérimentation active et conceptualisation abstraite) et que c'était probablement pour cette raison qu'il avait besoin d'indicateurs. Il avait aussi pris conscience que le style d'apprentissage des autres (observation réfléchie et expérience concrète) les amènenait à avoir besoin de plus de support concret pour continuer la démarche entreprise.

Vu la disponibilité du local, j'ai demandé aux membres du groupe s'ils étaient prêts à s'embarquer; s'ils avaient encore des énergies à mettre dans ce projet; si, à partir de maintenant,ils se croyaient capables d'assumer seuls ce projet; et, pour accélérer le processus de décision, j'ai profité de cette situation pour présenter mes projections. Lorsque je disais qu'il n'y avait pas de meneurs dans le groupe, on répliquait en disant: "Je ne suis pas d'accord, il y a des meneurs, on vit des problèmes de planification, c'est différent, il nous faudrait des mandats clairs.

Le directeur prit l'initiave de réserver l'avant-midi de la prochaine journée de planification pour établir ces mandats. Je continuais en disant que j'avais l'impression que personne ne prenait position. On me répondait : "nous ne parlons pas beaucoup mais nous sommes capables d'agir". J'ai aussi dit que je croyais que les gens n'étaient pas intéresses à ce que j'oriente les réunions vers leurs besoins puisqu'ils ne répondaient même pas aux questionnaires de fin de rencontre. On m'a répondu de faire remplir les questionnaires à la fin de la réunion. De cette façon les gens ne l'oublieraient pas parce qu'après les réunions, ils sont souvent trop pris par leur travail de classe et oublient de les remplir. Les réponses à ce questionnaire de fin de rencontre sont fournies en appendice L.

Les gens étaient prêts à continuer et ils m'ont demandé d'assister pour une dernière fois à la prochaine rencontre afin de les aider à continuer le projet. Tout le monde était conscient que je n'assiterais plus aux réunions en tant qu'animatrice. Ils se sentaient prêts à assumer seuls ce projet. Le directeur prenait l'initiative de réserver l'avant-midi de la prochaine journée de planification pour établir ces mandats. Pour supporter davantage le groupe, il organisa une rencontre avec la bibliothécaire et les professeurs du

primaire et une autre rencontre avec les professeurs du secondaire pour les inciter à participer au nouveau fonctionnement de la bibliothèque.

Le volet: formation

J'ai appris que les gens étaient encore très intéressés au projet. Le désir de continuer persistait toujours. Mes projections ont fait réagir les gens et avancer le processus. Elles ont servi d'élément déclencheur dans la décision de continuer. Le directeur s'est impliqué avec des projets concrets, il a pris conscience qu'il fallait, pour le bon fonctionnement de ce groupe, élaborer des mandats clairs. Le groupe s'est pris en main. Je sentais que les membres n'avaient pas l'intention de décrocher. Je devais les supporter dans leur cheminement. En acceptant d'animer la dernière réunion de l'année, le groupe devait être en mesure de cheminer seul pour la prochaine année scolaire.

Le volet: recherche

Ces expériences ont précisé le degré d'implication des gens présents. Le fait de clarifier certaines situations redonnait au groupe l'énergie nécessaire pour favoriser l'atteinte du but collectif.

L'expérience des styles d'apprentissage m'a permis de réaliser que les relations et les processus interpersonnels étaient des cibles très importantes pour la réalisation d'un changement[39]".

Dernière rencontre

A la dernière réunion avec le groupe, un animateur responsable du projet pour la prochaine année scolaire a été nommé. La commission scolaire acceptait de réaménager la tâche d'un enseignant intéressé par le projet. Cet enseignant devait consacrer 150 minutes par cycle de six jours à l'élaboration et l'implantation de la mesure de soutien désirée par le groupe. Le document préparé pour cette rencontre est fourni à l'apprendice "M".

Des mandats clairs et précis se développaient. Le nouveau responsable était très satisfait de pouvoir accomplir cette tâche. Il était très encouragé et stimulé par cette libération. Le groupe entamait la nouvelle année scolaire en continuant à travailler à l'élaboration et à l'implantation d'une mesure de soutien qui favoriserait le respect des différences individuelles chez les élèves à l'intérieur de l'école. Les gens se quittaient très optimistes.

---

39 Shein, Edgar H. Process consultation: its role in organization development, Addison Wesley Publishing Company inc., Massachussets, 1969, 427 p.

CHAPITRE V

Evaluation

A.Evaluation du travail effectué par les membres de l'équipe.

Avant de tenir la dernière rencontre, j'ai préparé un questionnaire d'évaluation du projet vécu avec l'équipe de recherche (Appendice N). J'ai rencontré les gens individuellement pour recueillir ces réponses.

L'expérience qui a le plus marquée les gens a été le processus de résolution de problème et son application. Les gens ont appris comment monter des projets et comment réajuster leurs actions en cours de route compte-tenu des contraintes. D'autres ont été très surpris par la ténacité de certains professeurs dans ce projet.

Ce qui a interrompu le plus le processus d'apprentissage a été le manque d'appui concret de la direction (perte du local, pas de budget, pas d'encouragement), le faible degré d'énergie que le groupe était prêt à investir, le manque de temps, et le fait d'avoir les réunions à l'intérieur de l'école.

On a senti de la confusion parce que les gens n'avaient pas tous étalé leur vision personnelle, parce que la position du directeur n'était pas claire.

On a senti de l'inachèvement parce que les professeurs avaient hâte de travailler concrètement, parce qu'il y en avait qui assistaient aux réunions seulement quand ça leur tentait. On a senti de l'imprécision quant au rôle de l'orthopédagogue dans ce projet et tout ce qui restait à faire pour le réaliser dans l'école.

Le processus de résolution de problème a été bien apprécié par toute l'équipe. Il a permis au groupe de prendre des décisions réalistes, de ne pas s'écarter, d'être très bien orienté durant tout le processus. Grâce au plan d'action, les gens ont pu facilement voir le chemin qu'ils avaient parcouru.

Pour certains, les discussions ont été profitables et utiles pour aboutir positivement à un consensus de groupe. D'autres ont cru qu'elles étaient superficielles, car selon eux, les discussions portaient sur des points extérieurs aux individus et au groupe. Le groupe a évité les remises en questions. On a senti qu'il existait une forte tendance à refouler les goûts individuels.

Les compte-rendus de réunions ont été très appréciés. Ils ont permis à l'équipe de faire un bon retour sur ce qui avait été vécu. Ils ont aidé les gens à se situer dans le travail d'équipe. Ils ont

constitué un bon rappel des événements. Ils ont mis les choses en ordre, ce qui a facilité la perception de l'image globale du projet. Les lectures suggérées ont bien informé le groupe sur des projets qui se vivaient dans d'autres milieux.

Lors du déroulement des rencontres de groupe, le climat fut très positif. Il y a eu une importante baisse d'énergie lors de la perte du local. On a observé un regain d'énergie très impressionnant lorsque le directeur s'est impliqué en redonnant le local. Le groupe a reçu enfin le support concret de la direction. Les membres de l'équipe ont appris beaucoup par cette expérience. Ils ont constaté que les professeurs, tenant beaucoup au projet, n'avaient pas abandonné. Le déroulement des rencontres fut très bien structuré, il n'y avait pas de pertes de temps. Les gens savaient où ils s'en allaient à l'exception d'une personne qui a trouvé la démarche exigeante et très pénible.

Les rencontres individuelles ont été nécessaires et profitables pour le groupe. Elles auraient dû être plus fréquentes. Les gens les ont utilisées de différentes façons: pour la satisfaction personnelle (défoulement, dire le fond de sa pensée), pour dire des choses qui n'étaient pas nécessairement pertinentes aux rencontres de groupe et pour confronter leur vision avec la mienne.

Ces rencontres ont permis aux gens de réfléchir à leurs attentes et à leur vécu dans le processus de résolution de problèmes. Elles ont aussi permis aussi à ceux qui étaient moins capables de s'exprimer en groupe de le faire individuellement.

En général, les membres se sont sentis bien intégrés à l'équipe. Il y en avait qui, au fur et à mesure que le projet avançait, ralentissaient et dérangeaient d'autres membres par leur absence et leur présence aux réunions. Les statuts professionnels assumés par le directeur et l'orthopédagogue ont ramené à la surface plusieurs prises de conscience. Le directeur a senti une différence de rôles et a agi en conséquence. Sa contribution fut administrative: budget, ressource, matériel. Au fur et à mesure que le projet se déroulait, il s'est demandé s'il devait prendre plus de "leadership" pédagogique. Il a décidé de ne pas s'impliquer sur ce plan pour donner la possibilité au groupe de se prendre en charge. Il a appris, qu'avec ce groupe, il était difficile de voir émerger les tendances pédagogiques. Compte-tenu de ces faits, le groupe avait besoin de quelqu'un pour proposer différentes visions. Quant à l'orthopédagogue, elle a trouvé difficile de se faire dire qu'un orthopédagogue dérangeait un peu la classe. Elle ne voulait pas servir de "bouche-trou". Cette expérience

lui a permis d'évoluer et de croire que "le travail de l'orthopédagogue est de rééduquer la lecture et l'écriture, un dénombrement flottant, au premier cycle de l'élémentaire plutôt que de travailler dans les classes du premier cycle".

Le groupe s'est perçu comme étant un bon groupe, un groupe décidé, de plus en plus motivé à agir. Il avait besoin du soutien d'un animateur pour continuer à cheminer. Les gens étaient concients qu'il était essentiel qu'un membre du groupe prenne en charge l'animation.

Mon travail d'animatrice a été très apprécié. Les gens ont aimé mon style non-directif. Tout au long du projet, j'ai communiqué avec beaucoup de souplesse et de gaîté. Mon travail fut bien planifié et bien structuré. J'ai ressorti la force du groupe en tentant d'éliminer les faiblesses de celui-ci. J'ai su satisfaire les besoins du groupe en adoptant une structure claire. J'ai fait cheminer le groupe vers des prises de décision. J'ai aussi aidé le groupe à développer des habilités qui ont mené vers l'adoption d'un consensus de groupe. J'ai beaucoup cru à ce projet. Certains ont senti que j'étais mal à l'aise lorsqu'il y avait peu de discussion et que tout le monde évitait de s'influencer. J'ai laissé les gens cheminer à leur rythme. Certains

croyaient que j'aurais dû être plus sévère avec ceux qui assistaient aux rencontres seulement lorsque ça leur tentait. Selon eux, j'aurais dû exiger que tous ceux qui voulaient s'engager le fassent pendant tout le projet sinon ils devaient débarquer.

Lorsque je sentais du tiraillement dans le groupe, certains auraient aimé que je prenne la décision d'arrêter le déroulement des réunions. J'ai mis les gens à l'aise pendant les réunions. J'ai exprimé ce que je ressentais d'une façon simple et non choquante. Le groupe a apprécié beaucoup les compte-rendus de réunions et le retour au plan d'action au début de chaque rencontre.

Si les membres de l'équipe avaient à revivre une autre expérience de ce genre, ils aimeraient faire, à l'intérieur d'eux-mêmes, quelques changements. Certains détermineraient quelle forme de participation serait la plus aidante pour le groupe. D'autres s'impliqueraient personnellement en s'exprimant plus souvent, essaieraient de laisser parler les autres en premier, s'efforceraient de ne plus endurer de situations pénibles, tenteraient de développer la capacité d'aller chercher le plus rapidement possible un engagement clair et authentique de l'autorité.

Si c'était à recommencer, les gens aimeraient voir se réaliser plusieurs changements extérieurs à eux. Certains offriraient au groupe, avant ou après toutes les réunions des petites liqueurs ou un petit goûter et tiendraient les réunions à l'extérieur de l'école. D'autres aimeraient recevoir, comme par enchantement, un engagement clair et authentique de l'autorité. Quelques-uns souhaiteraient que tout le monde possède la force de s'exprimer clairement, consciemment et précisément.

B. Evaluation personnelle de la démarche entreprise.

Plusieurs mois après cette intervention en milieu éducatif, je suis prête à faire part de mes réflexions personnelles. En même temps, je profiterai de l'occasion pour communiquer mes apprentissages par rapport à ce travail de recherche-action.

L'expérience qui m'a le plus marquée est l'observation des manifestations de résistance au changement. Cette lenteur à vouloir s'embarquer dans un processus de changement en dépit du fait que l'on exprime à chaque jour des insatisfactions au niveau de notre pratique professionnelle. On préfère demeurer insatisfait et inhiber l'action pour se permettre de mieux supporter la dureté de notre travail quotidien.

par un phénomène probablement inconscient, il est devenu plus agréable de raconter comment notre tâche est difficile et ingrate plutôt que de consacrer des efforts pour la rendre plus facile et gratifiante.

Une autre expérience qui a beaucoup influencé mon processus d'apprentissage est le cadre théorique que je me suis offerte. Il a été très pertinent. Les auteurs choisis n'ont cessé de m'ouvrir les yeux sur la réalité du processus de changement que je vivais. C'était comme s'ils étaient étrangement choisis pour me permettre d'apprendre à "nager" positivement avec le courant des événements déclenchés par cette recherche. Je suis passée par toutes sortes de sensations en confrontant constamment la réalité avec la théorie et quel déséquilibre! Heureusement, cette prise de conscience a valorisé grandement mon statut "d'apprenante". Je suis maintenant informée et sensibilisée. Tout compte fait, ce travail de recherche-action combiné avec les théories se rapportant au processus de changement planifié et aux notions de la Gestalt ont contribué à m'aider à devenir un agent de changement plus conscient et aguerri.

Ce qui a le plus bloqué ou interrompu mon processus d'apprentissage, c'est le sentiment de ne pas oser risquer de dire ce que je pense par peur de tout perdre. Je m'aperçois que cette projection m'a hantée pendant toute la démarche de recherche-action.

Maintenant, par expérience personnelle, je suis consciente que cette obsession a inhibé le processus d'apprentissage de tous ceux qui ont participé à ce projet. Il aurait fallu vivre plus honnêtement et simplement la relation synoétique exigée par ce type de recherche. En effet, il aurait fallu risquer, dès les premières étapes du processus de résolution de problème, pour que chacun des membres de l'équipe ait l'occasion d'expérimenter le risque au niveau de l'étalement de sa vision personnelle. De cette façon, le processus d'apprentissage aurait été plus intense. Je crois que le fait de risquer d'afficher ses valeurs personnelles à travers son travail professionnel donne une poussée d'énergie incroyable qui aide à tolérer la lenteur des changements en éducation.

La chose avec laquelle je sens le plus de confusion, d'imprécision et d'inachèvement est la participation mitigée et abstraite des supérieurs. Ceux-ci ont une influence incroyable auprès des membres de l'équipe. J'aurais aimé qu'ils s'impliquent davantage, que la personne qui détient le plus de pouvoir se déplace et vienne encourager concrètement l'équipe. Le fait d'envoyer un message d'encouragement et de satisfaction par l'intermédiaire d'une tierce personne n'est pas suffisant pour donner au groupe l'énergie que celui-ci désire voir émerger tout naturellement au sein de chaque

équipe-école. Je crois que si l'on veut voir naître des projets éducatifs contribuant réellement à l'amélioration de la qualité de vie des étudiants, il faudra que les détenteurs du pouvoir soient à l'écoute des besoins réels et qu'ils se fassent un devoir d'assurer une présence physique et aidante auprès de ses collaborateurs si fidèles que sont les enseignants. Tout en étant consciente de la lourdeur des tâches administratives, il m'apparaît urgent d'assainir le climat dans les écoles. A leur tour, les administrateurs devraient oser risquer d'aménager leur temps en offrant plus de collaboration afin d'encourager et de faciliter les efforts de changement touchant la réalité quotidienne des bénéficiaires du système scolaire. Je suis convaincue que ce serait payant d'oser risquer d'avoir plus de contacts personnels avec chaque travailleur de l'enseignement.

EPILOGUE

Plusieurs mois après ce travail de recherche-action, voici une brève description du changement amorcé dans cette école.

Trois locaux sont identifiés pour mieux répondre aux besoins individuels: un local d'art plastique, un centre de ressources et la bibliothèque. Les enfants du deuxième cycle de l'élémentaire utilisent la bibliothèque avec des contrats d'apprentissage. La bibliothécaire adore ce nouveau fonctionnement. Cette nouvelle façon d'utiliser la bibliothèque rend son travail plus utile et agréable. Le local d'art plastique et le centre de ressources sont encore en aménagement. Au local d'art plastique, l'effort est mis sur l'aménagement physique. Au centre de ressources, on met beaucoup d'énergie à l'aménagement de matériel auto-correctif, de contrats d'apprentissage faciles d'utilisation et utiles aux professeurs et aux élèves de l'élémentaire.

Le préposé, chargé d'animer et de voir au bon fonctionnement des comités, trouve la tâche difficile. Il observe que les professeurs sont toujours d'accord pour travailler mais il faut prendre toutes les initiatives pour eux. Les responsables du local d'art

plastique et au centre de ressources trouvent, eux aussi, la tâche un peu pénible parce qu'ils se retrouvent souvent seuls pour penser le fonctionnement de ces nouveaux locaux. Le préposé, conscient des faiblesses et des forces du groupe, intervient auprès de celui-ci pour alléger la tâche des responsables. Le nouveau directeur appuie inconditionnellement ce projet. Il est à l'écoute des besoins du groupe. L'équipe se sent supportée. ayant reintégrée son poste d'orthopédagogue, je m occupe du coin de personnalisation et/ou d'individualisation. Souvent, je travaille seule. Le groupe est prêt à m'offrir du support. Cependant, leur contribution se manifeste en support matériel comme plastifier, formatter des disquettes, brocher des feuilles, etc. Pour ce qui est de mettre du temps à réfléchir aux objectifs d'apprentissage, à penser un mode de fonctionnement facile et efficace, je me retrouve plus souvent seule avec ma plume. Quel gaspillage! Je n'ai pas le goût d'escamoter ces étapes. L'animateur, conscient de l'importance que j'accorde à ce projet, a décidé de mettre des énergies pour remédier à ce problème. De mon côté, j'essaie de persuader le groupe à utiliser les appuis théoriques que j'ai choisis concernant l'élaboration des programmes. Lorsque le centre de

ressources respectera ces théories, j'aurai réalisé le changement convoité. Je sais que la tâche n'est pas facile. Mais, avec toutes les connaissances acquises, je suis devenue un agent de changement conscient et aguerri.

CONCLUSION

Ici s'achève une très grande et très longue aventure qui a élargi énormément mon champ de connaissances et d'expériences. J'en ressort essoufflée mais heureuse. Cette recherche-action m'a permis d'expérimenter ce que je croyais être un rêve. J'ai réussi à réunir deux dimensions m'apparaissant tellement différentes l'une de l'autre, la théorie et la vie.

J'ai acquis, par ce travail, l'habileté à me voir en tant qu'entité ayant un rôle à assumer avec moi-même et avec les autres. Par cette recherche, j'ai fait le point sur mon expérience de travail et je me suis aperçue que j'excellais dans le domaine de l'inhibition de l'action et, en plus, j'étais loin d'être la seule. En expérimentant la résolution de mon problème professionnel, j'ai aussi pris conscience de d'autres insatisfactions. Ce fut un inoubliable partage débordant de richesses. J'ai pris conscience que pour amener des changements en éducation, il faut d'abord que le groupe, souhaitant changer, se reconnaisse insatisfait et qu'ensuite, il décide d'avancer juste un peu pour apercevoir les immenses profits de l'action sur tous les plans.

Au niveau personnel et professionnel, cette recherche-action a eu un impact considérable. Ce perfectionnement que je me suis offerte est jusqu'à maintenant le cadeau le plus précieux pour guérir la candidate au burn-out que j'étais.

SAVOIR APPLICABLE À D'AUTRES EXPÉRIENCES SIMILAIRES

Si j'avais à revivre une autre expérience de ce genre, je procéderais autrement pour rendre plus facile la démarche de changement.

D'abord, en tout premier lieu, avant même d'entamer le processus de groupe, je m'informerais de quelle façon les détenteurs du pouvoir, c'est-à-dire la direction, sont prêts à supporter et à faciliter les démarches qui seront entreprises dans le but d'améliorer la qualité de vie de la clientèle visée par le projet de changement.

Ensuite, j'attendrais que les supérieurs immédiats aient décidé d'investir un budget raisonnable permettant la réalisation du changement désiré avant d'entreprendre l'action pour que la structure organisationnelle puisse supporter concrètement le changement convoité.

Avant d'entamer l'action avec l'équipe intéressée, il demeure essentiel d'informer les gens qui désirent s'impliquer, des exigences que suppose une démarche de recherche-action. Chacun devrait être conscient de l'importance accordée à l'étalement des visions personnelles reliées à l'exécution de leur travail professionnel et ce, dès le début de la démarche de changement. Chacun devrait respecter ses croyances.

Chaque membre devrait être informé que toute démarche de changement implique un effort personnel, demande du temps, de la disponibilité et de l'ouverture. Pour aboutir au changement convoité, il est essentiel d'y croire.

BIBLIOGRAPHIE

BLUM, Fred H., "Action research - A scientific approach". Philosophy of science, vol. 22, no. 1, 1955

COHEN, Louis et Marion LAWRENCE, Research methods in Education, Croom Helm Ltd, 1980, 328 p.

CLIFTON F Conrad,"A Grounded theory of Academic change", Sociologie of Education, 1978, vol. 51 (April): 101-112

DOLBEC, Andre et Georges BOULET, Notes de cours: tronc commun, dans le cadre de la maîtrise en éducation, Université du Québec, Hull, automne 1985.

DOLBEC, Andre et Georges BOULET, Notes de cours: l'intervention selon l'approche gestalto-humaniste, Université du Québec, Hull, été 1986.

FULLAN, Michael, "The meaning of Educational change", OISE Press, Toronto, 1982, 326 p.

GLASER, Barney et Anselm L. STRAUSS, The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research, New-York, Adline Publishing Company, 1967, 271 p.

GOULET, Georges, Notes de cours: curriculum: théorie et pratique, Université du Québec, Hull, hiver 1986.

HUBERMAN, A.M.,Comment s'opère les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation, Paris, UNESCO, 1973, 92 p.

ILLICH, Ivan, La convivialité, Editions du Seuil, Paris, 1973.

LE BOTERF, Guy. "La recherche-action, une nouvelle relation entre les experts et les acteurs sociaux", Pour, juin-juillet, 1983.

LEWIN, Kurt. "Action research and minority problems", Journal of social issues, 1946, p. 34-36.

MORIN, André. "Critères de scientificité de la recherche-action". Revue des sciences de l'éducation, vol. XI, no. 1, 1985.

PHENIX, Philip H. Realms of Meaning New-York, McGraw, 1964, XIV, 391 p.

POLSTER, Erving et Miriam POLSTER, La Gestalt. Les éditions du jour, Montréal, 1983, 326 p.

SHEIN, Edgar H., Process consultations: its role in organization development, Addison Wesley Publishing Company Inc., Massachussets, 1969, 427 p.

TURNER, Barry A. et Patricia YANCEY MARTIN, "Grounded theory and Organizational Research," . The Journal of Applied Behavior Science, volume 22, NTL Institutes, number 2, 1986, p. 141 à 157.

URBAN, Adolph et Harold E. TURNER, Supervision for change and innovation,Houghton Mifflin Company, Boston, 1970, 333 p.

ZALTMAN Gérald et Robert DUNCAN, Strategies for Planned Change, Wiley, New-York, 1977, 404 p.

ZALTMAN Gérald et David H. FLORIO. Sikorski, Linda, A., Dynamic Educational change, Free Press, New-York, 1977, 364 p.

ZINKER, Joseph, Se créer par la Gestalt, Les editions de l'Homme, Montréal, 1981, 378 p.

APPENDICE A

Définition rigoureuse des problématiques

APPENDICE A

Définition rigoureuse des problématiques

Par: André Dolbec
Georges Boulet

Les quelques lignes qui suivent visent à offrir aux étudiants de la maîtrise en éducation un guide qui leur permettra de mieux cerner leur problème de recherche afin de pouvoir présenter leur avant-projet de recherche.

1. LA CONJONCTURE DE RECHERCHE

1. Description non-structurée

L'inquiétude génératrice du problème de recherche provient-elle principalement de votre ou de vos expérience(s) vécue(s) ou de questionnement(s) rapporté(s) par d'autres (lectures, discussions, etc.).

1.1 Inquiétudes générées par votre ou vos expérience(s) vécue(s).

1.1.1 Dans votre travail actuel.

- Décrivez votre emploi et votre lieu de travail et donnez-en les coordonnées (localisation, temps, caractéristiques physiques, humaines et institutionnelles).
- Décrivez le degré de permanence de votre emploi et son incidence sur la recherche que vous voulez entreprendre dans le cadre de la maîtrise en éducation.
- Décrivez vos inquiétudes personnelles et celles qui sont perçues dans le milieu.

* Ajoutez toute autre information pertinente à la description de la situation.

Vous concluez votre description par une "image riche" qui devra être comprise par le lecteur et ne pas comporter plus de 200 mots de texte écrit.

1.1.2 Ailleurs que dans votre travail actuel.

* Décrivez le type d'activité et le milieu où se situe votre inquiétude (localisation, temps, caractéristiques physiques, humaines et institutionnelles).

* Décrivez votre canal d'entrée dans ce milieu.

* Décrivez l'âge du problème (s'agit-il d'un problème nouveau, d'un problème qui traîne depuis longtemps?)

* Décrivez les personnes impliquées dans le milieu. Sont-elles conscientes du problème et partagent-elles vos inquiétudes ?

* Ajoutez toute autre information pertinente à la description de la situation.

Vous concluez votre description par une "image riche" qui devra être comprise par le lecteur et ne pas comporter plus de 200 mots de texte écrit.

1.2 Inquiétudes générées par un ou des questionnement(s) rapporté(s) par d'autres.

* Décrivez l'activité humaine et le milieu où se situe l'inquiétude relatée (localisation, temps, caractéristiques, physiques, humaines et institutionnelles).

* Connaissez-vous un milieu semblable ? Si oui, décrivez-en votre canal d'entrée.

* Décrivez l'âge du problème (nouveau, ancien, qui traîne depuis longtemps ?).

2. Votre vision du monde

Vous décrivez les paradigmes qui éclairent votre conception de:

1. la nature humaine
2. la société qui vous entoure
3. l'institution dans laquelle vous évoluez:
   - son rôle et son fonctionnement
   - sa contribution à l'éducation
   - le client ou le bénéficiaire du rôle (besoin, sa motivation, ses besoins, son rôle)
4. le rôle de l'éducateur
5. le rôle de la direction institutionnelle
6. le rôle du chercheur dans le type d'activité où se déroulera votre recherche.

A partir de ces considérations, vous construisez une grille à travers laquelle vous cribblerez les données de la situation non-structurée. Cette grille vous permettra de dégager ce que vous souhaiteriez comme situation idéale à l'issue de votre recherche, eu égard à vos paradigmes.

3. La situation problématique

- A l'aide de la grille que vous venez d'élaborer, identifiez les écarts qui existent

[illegible] de la situation actuelle [illegible] et la situation désirée [illegible] prioritaires.

[illegible] Ordonner les écarts par ordre de priorité en utilisant le critère économique de temps et d'effort (c.à.d. ce qui prend le minimum de temps et d'effort pour produire un résultat maximal).

[illegible] Choisir l'écart à combler par votre intervention.

[illegible] Définir le problème en terme d'objectif général et d'objectif spécifique qui devra(ient) être atteint(s).

Tiré des notes de cours: Tronc commun donné par André Delisle et Georges Goulet, dans le cadre de la maîtrise en éducation, Université du Québec, Hull, automne 1985.

APPENDICE D

Cadre de référence pour favoriser
la participation à un groupe

APPENDICE D

Cadre de référence pour favoriser la participation à un groupe

(selon la théorie de la Gestalt) :

- Assumer sa responsabilité quant à sa façon de parler et de se comporter.
- Donner priorité à ce que l'on vit dans l'ici et le maintenant. Partager avec le groupe ses sentiments ses pensées et ses émotions.
- Pratiquer l'écoute efficace.
- Ne pas utiliser de question pour éviter de communiquer votre idée.
- S'efforcer de parler directement à une autre personne plutôt que de parler dans le vide.
- Ecouter les sentiments des autres et les reconnaître plutôt que de tenter de les expliquer ou de les interpréter.
- Prendre conscience de ses propres sensations physiques et observer les comportements des autres (leurs changements de position, leur expression faciale, leurs gestes).
- Tenter de faire des expériences risquées en participant: essayer de nouveaux comportements.
- Apprendre à mettre entre parenthèse, à compartimenter les sentiments ou les idées qui risquent d'interrompre de façon définitive un événement important qui a lieu dans le groupe.
- Respecter l'espace psychologique des autres comme vous voudriez vous-même être respecté.

- prendre le temps de rester ouvert à ce qui se passe, à porter attention à votre expérience de tous les instants.

- assumer le fait que vous avez un effet sur le groupe en tout temps, que vous soyez présent ou absent, quelque soit votre comportement.

6 Joseph Zinker et le Gestalt Institute of Cleveland.

Tiré des notes de cours: L'intervention dans les groupes selon l'approche gestalto-humaniste, donné par André Dolbec et Georges Goulet, Université du Québec à Hull, été 1986.

APPENDICE C

Criteres pour evaluer son efficacité

APPENDICE C

Critères pour évaluer son efficacité

Processus de groupe

1. Pouvoir s'arrêter au processus du groupe plutôt que de se laisser trop envahir par les interventions individuelles.

2. Pouvoir impliquer les autres membres du groupe dans le travail fait avec un membre du groupe. (Ex.: jeu de rôle)

3. Faire porter son attention sur un thème propre au groupe plutôt qu'à un thème propre à un membre du groupe.

4. Pouvoir mobiliser l'énergie du groupe autour des membres du groupe qui posent problème plutôt que de traiter de ce problème avec la seule personne qui l'éprouve.

5. Pouvoir promouvoir la capacité du groupe à exprimer ce qu'il a appris.

6. Etre capable de faire du bon travail avec deux membres du groupe.

7. Etre à l'affût des messages non-verbaux dans le groupe.

Tiré des notes de cours: L'intervention dans les groupes selon l'approche gestalto-humaniste, donné par André Dolbec et Georges Goulet, Université du Québec à Hull, été 1986.

APPENDICE D

Explication des étapes du cadre de réunion

APPENDICE D

Explication des étapes du cadre de réunion

ETAPE 1: Situation des membres dans le processus de résolution de problème.

A chaque réunion, l'animateur prendra soin de situer l'équipe de recherche dans une des étapes du processus de résolution de problème. Le groupe prendra donc conscience de son cheminement dans l'action.

ETAPE 2: Présentation et information des objectifs de formation.

A) Pour la formation des membres:

Pour viser l'implication maximale de tous les membres de l'équipe pendant le déroulement du processus de résolution de problèmes, il y aura présentation des objectifs de formation tirés du cadre de référence pour favoriser la participation à un groupe et de certains indices que nous choisirons comme étant facilement observables pour visualiser le terme "implication".

Voici les objectifs de formation qui serviront de point de départ pour amorcer la formation au travail en équipe. A chaque réunion, les membres devront affirmer leur position, aider à la compréhension de la situation, participer activement au déroulement des activités, donner du feedback, recevoir du feedback. Après la présentation de ces objectifs, nous présenterons au groupe une grille d'autoévaluation présentée à la figure 1. A la fin de chaque réunion, les participants seront invités à la compléter. Cette grille devrait favoriser la prise de conscience de leur participation au sein de l'équipe afin de faciliter la démarche de résolution du problème.

Pour mieux observer le cheminement personnel de chaque membre du groupe et pour mieux organiser la formation, l'animateur devra, à la fin de chaque rencontre, remplir la grille d'observation des manifestations de l'implication présentée à la figure 2.

1. J'ai donné mon opinion claire : en avais le droit.		
2. J'ai l'impression que j'ai participé activement à la rencontre.		
3. J'ai l'impression d'avoir aidé le groupe à la compréhension de la situation.		
4. J'ai été capable d'exprimer mes sentiments.		
5. J'ai été capable d'accepter que les autres expriment leurs sentiments.		
6. J'ai l'impression que le groupe est satisfait de ma participation.		

Figure 6
Grille d'auto-évaluation de l'implication des membres

Figure 7
Grille d'observation des manifestations
de l'implication des membres

6 : Un membre participera activement s'il a le souci de faire avancer efficacement la discussion.

Légende: oui=O non=N

Ces deux grilles seront toujours en changement. Les items s'affineront au fur et à mesure que le groupe évoluera dans le processus de résolution de problème.

ETAPE 3: Processus de résolution de problème.

ETAPE 4: Retour sur le déroulement des rencontres.

ETAPE 5: Evaluation par l'animateur de son efficacité au niveau du processus de groupe.

APPENDICE C

Elaboration et implantation d'un centre de ressources

APPENDICE I

Elaboration et implantation d'un centre de ressources

Bonjour,

Le 25 février dernier, nous avions terminé l'étape du "pour" de notre plan d'action. J'ai écrit, comme prévu, à partir de vos idées, le projet concernant l'élaboration et l'implantation d'un centre de ressources pour les élèves de l'élémentaire à l'intérieur de l'école.

En deuxième partie, j'ai cru bon d'ajouter les points importants que vous avez soulevés pendant la réunion.

Finalement, dans la dernière partie, vous trouverez une série de questions auquel il faudrait réfléchir avant de s'embarquer dans un projet de cette envergure.

A la prochaine rencontre, nous discuterons de ces questions et apporterons les aménagements nécessaires avant de commencer l'étape de planification pour la réalisation de ce projet.

Bonne lecture !

Marie-Reine Côté

PREMIERE PARTIE

Projet

Au terme de l'année scolaire 1985-1986, nous avons retenu les points suivants: autonomie, responsabilité, amélioration du rendement scolaire et respect des règlements scolaires.

Après plusieurs rencontres, nous avons décidé de faire le point et de produire ce document qui rend compte d'une action que nous désirons entreprendre pour concrétiser les priorités de notre projet éducatif. Nous croyons que l'élaboration et l'implantation d'un centre de ressources à l'intérieur de l'école permettrait d'actualiser les priorités retenues.

Par l'élaboration et l'implantation de ce centre, nous voulons fournir aux élèves de l'élémentaire l'occasion d'exercer leur autonomie et leur sens des responsabilités tout au long de la formation pédagogique de base qui est exigée par le ministère de l'éducation du Québec. Nous croyons qu'en fournissant un environnement adéquat, les manifestations des valeurs convoitées (autonomie et sens des responsabilités) émergeront au sein de chacun des groupes-classes qui utilisera ce nouvel outil.

Finalement, nous nous efforcerons de mettre en place un mécanisme qui, par la canalisation des énergies de chacun, favoriserait, une fois de plus, le respect des différences individuelles chez les élèves de l'élémentaire à l'intérieur de l'école.

Nous jugeons important de préciser que nous tenons à ce que ce centre de ressources fasse parti de la structure organisationnelle des services offerts à l'école. C'est pour cette raison que nous accordons beaucoup de temps à son élaboration. De plus, nous sommes très conscients (es) qu'il faudra investir bien des énergies à son implantation au coeur du vécu scolaire de nos élèves. Alors, nous y allons lentement mais sûrement...

Enfin, pour être en mesure de mieux répondre aux besoins individuels de notre clientèle, il nous est apparu nécessaire d'offrir à celle-ci toute une gamme de services. C'est pourquoi, nous pensons à rationaliser l'utilisation des locaux disponibles à l'intérieur de l'école. Ainsi, le centre de ressources pourrait offrir les services suivants:

bricolage, couture, cuisine, musique, arts plastiques, personnalisation et/ou individualisation de l'enseignement, place réservée à la mise en oeuvre de projets spéciaux et l'utilisation plus spécifique de la bibliothèque.

Comme nous pouvons le constater, les services offerts par le centre seront répartis un peu partout à l'intérieur de l'école.

Etant donné que le centre sera ouvert à tous les élèves de l'élémentaire, il devient essentiel d'assurer la présence d'une personne-ressource lorsqu'il sera occupé par les enfants. Compte-tenu qu'actuellement, nous disposons d'aucune ressource financière pour assurer une présence continue, la tâche de responsable du centre pourrait être confiée à l'orthopédagogue.

L'aire de personnalisation et/ou d'individualisation de l'enseignement pourrait devenir son local. Elle y recevrait les élèves en difficulté dans un local où le matériel didactique correspondant à chaque niveau serait déjà sur place. Compte-tenu de la priorité de l'école (former des enfants autonomes et responsables), elle pourrait aussi supporter et aider les élèves en difficulté à cheminer dans des projets touchant leurs intérêts.

A l'intérieur de ce local, nous pourrions aménager une place réservée aux élèves autonomes et responsables qui auront déjà terminé leur programmation dans leur classe et qui désireront réaliser des projets de leurs choix. Etant sur place, l'orthopédagogue pourrait assurer une présence aux enfants bénéficiant de ce service.

Afin d'offrir aux enfants une meilleure formation dans le domaine des arts plastiques, nous croyons qu'il est primordial d'aménager un local à cet effet. Ce local permettrait de rassembler et de partager le

matériel didactique nécessaire à l'enseignement des arts plastiques. Chaque professeur pourrait l'utiliser avec son groupe d'élèves.

Tous ces services (personnalisation et/ou individualisation, place réservée pour travailler sur des projets en arts plastiques) pourraient être aménagés au local B-175.

La bibliothèque pourrait être utilisée par les enfants autonomes et responsables qui auraient choisi des projets demandant plus de recherche et de tranquillité. La présence d'une personne-ressource serait assurée par la bibliothécaire.

De plus, les élèves désirant avoir accès aux locaux de bricolage, cuisine, couture et musique pourront le faire à condition que ceux-ci soumettent des projets et qu'ils connaissent dans leur communauté une ou plusieurs personnes-ressources disponibles qui accepteraient de transmettre bénévolement les connaissances désirées.

Un comité devrait être mis sur pied pour alléger la tâche de l'orthopédagogue puisqu'il est évident que celle-ci continuera un travail de rééducation auprès des élèves en difficulté. Le rôle de ce comité serait de mettre sur pied un système facilitant la gestion des services offerts.

Ce comité pourrait être composé des membres de l'équipe-école et de quelques parents impliqués dans le projet. Pour une utilisation maximale du centre, ce comité devrait se rencontrer régulièrement.

Il est important que le fonctionnement du centre ne soit pas assumé par une seule personne mais bien par toute une équipe.

DEUXIEME PARTIE

Points importants qui ont été soulevées lors de la dernière rencontre

L'élaboration et l'implantation de ce projet supposent:

- Que les enfants circuleront plus souvent à l'intérieur de l'école. Ceux-ci devraient apprendre à respecter les règlements concernant la circulation dans les corridors pendant les heures de classes s'ils désirent bénéficier des services qui leur sont offerts.

- Que les membres de l'équipe-école acceptent de mettre en commun le matériel qui pourrait faciliter l'organisation du centre.

- Que les membres de l'équipe mettent sur pied des contrats d'apprentissage que l'élève pourra utiliser conjointement avec son professeur, l'orthopédagogue, la bibliothécaire et la personne-ressource disponible.

- Que les professeurs ont un rôle important à jouer pour stimuler et guider leurs élèves dans l'élaboration de projets.

- Une nouvelle vision du travail en orthopédagogie.

- Que les membres impliqués tendront plus vers l'individualisation et/ou la personnalisation de leur enseignement.

Pour faciliter l'élaboration et l'implantation de ce projet, nous avons pensé à

- Inviter le directeur général comme personne-ressource pour nous parler de la personnalisation de l'enseignement.

- Rechercher différentes sources de subventions.

- Contacter les parents pour savoir s'ils sont intéressés à s'impliquer dans ce projet.

TROISIEME PARTIE

Questionnaire

1. De quelle façon ce projet tient-il compte de tes réalisations professionnelles ?

2. Si ce service avait déjà à l'école, de quelle façon l'utiliserais-tu ?

3. Est-ce que tu crois que ça vaut la peine de mettre des énergies à l'élaboration et à l'implantation de ce centre ? Pourquoi ?

4. Combien de temps es-tu prêt à investir à la réalisation de ce projet ?

Important

Avant la prochaine rencontre, j'aimerais recevoir vos commentaires et vos impressions suite à la lecture de ce document. Si vous avez le goût de répondre par écrit au questionnaire, j'aimerais bien prendre connaissance de vos réponses.

Mardi avant-midi, le 24 mars, je recueillerai vos commentaires et vos réponses dans le casier intitulé "PROJET" à la salle à café.

Merci et à bientôt.

Marie-Reine

APPENDIX F

APPENDICE P

Questionnaire

1. D'après toi, qu'est-ce qui pourrait faciliter l'élaboration et l'implantation d'un tel projet dans l'école ?

2. Toi, que peux-tu faire pour faciliter la démarche entreprise ?

3. Comment te sens-tu dans l'évolution de ce projet?

IMPORTANT: Je recueillerai vos réponses dans le casier intitulé "PROJET" à la salle à café.

Merci et à bientôt

Marie-Reine

APPENDICE B

Cueillette de données

APPENDICE G

Cueillette de données

1. Comment te sens-tu dans l'évolution de ce projet ?
2. As-tu l'impression que tout le monde va utiliser les contrats d'apprentissage ?
3. As-tu l'impression que les gens veulent du changement ?
4. As-tu l'impression que le projet va continuer l'an prochain ?
5. De quelle façon ce projet tient-il compte de tes préoccupations professionnelles ?
6. Est-ce que tu crois que ça vaut la peine de mettre encore des énergies à l'élaboration et à l'implantation de ce centre ?
7. Combien de temps es-tu prêt à investir dans la réalisation de ce projet ?
8. D'après toi, qu'est-ce qui pourrait faciliter ta participation ?
9. D'après toi, qu'est-ce qui pourrait faciliter l'élaboration et l'implantation d'un tel projet dans l'école ?
10. Toi, que peux-tu faire pour faciliter la démarche entreprise ?
11. Si tu avais à évaluer ta participation, ton implication, quelle note t'attribuerais-tu ?
12. Que retires-tu dans tout ça ?
13. As-tu toujours été intéressé par le projet ?
14. Est-ce que tu tiens encore beaucoup à ce projet?
15. Est-tu prêt à continuer seul ?
16. Est-ce que le groupe est capable de continuer seul?
17. Penses-tu que ça va continuer l'an prochain ?

Voici le résumé des réponses recueillies lors des rencontre individuelles.

Membre no 1: "Il ne sent pas d'implication. Les gens n'ont pas choisi entre les priorités suivantes: classe spéciale et centre de ressources. Il n'y a même pas eu de demi- mesure. Il y a aussi une mauvaise perception de la tâche des professeurs. Les gens attendent que le changement vienne de l'extérieur. Ils ne sont pas prêts à changer si ça leur cause des problèmes."

Membre no 2: Elle ne fait que j'ai travaillé beaucoup dans ce projet. Elle veut bien essayer le nouveau fonctionnement de la bibliothèque parce qu'elle va savoir ce que les enfants ont lu.

Elle ne pense pas que l'orthopédagogue accepte de fonctionner autrement. "Le mieux, ça aurait été une classe spéciale, tu sais ben que oui !". Elle ne pense pas que les gens vont embarquer si je ne suis pas là l'an prochain. "Les gens veulent faire des réunions à la vitesse." Elle est prête à travailler plusieurs heures après l'école si les autres prennent le temps de le faire.

Membre no 3: Elle a été déçue qu'on laisse tomber le l'élaboration et l'implantation du centre de ressources pour s'occuper uniquement de la bibliothèque. Elle aurait aimé mieux continuer dans le projet de centre de ressources. Elle est quand même bien heureuse du nouveau fonctionnement de la bibliothèque parce qu'elle trouve que ce changement est nécessaire mais elle ne veut pas oublier le centre de ressources. Elle constate que les gens permanents sont plus réfractaires au changement. Elle est prête à mettre beaucoup de temps parce qu'elle ne comprend pas que dans une si belle école, il y a si peu de choses pour les élèves. Dans la salle à café, les gens disent que ce projet est beaucoup d'ouvrage. Elle pense qu'ils ne veulent pas trop se bousculer. Elle croit qu'il y en a qui ne sont pas impliqués et qui assiste quand même au réunion. De plus, elle n'aime pas quand il faut recommencer les explications pour ceux qui assistent aux réunions de temps en temps. Elle termine en disant: "Si tu es intéressé, tu viens tout le temps. Si tu n'est pas intéressé, tu ne viens pas du tout. Comme ça, ceux qui sont intéressés avancent et ne perdent pas de temps".

Membre no 4: Ce projet s'inscrit bien dans ce qu'il est en train de vivre personnellement. Actuellement, il poursuit une démarche individuelle de développement personnel qui devrait le diriger vers l'établissement d'un plan de carrière satisfaisant. Après avoir pris la décision ne pas abandonner l'enseignement à cause des nombreux avantages reliés à cet emploi (vacances, horaire de travail, etc), il se dit plus réaliste. Le processus qu'il est en train de vivre avec la recherche-action arrive à point. Il a l'occasion d'expérimenter, de faire des choix. Il aime bien le processus de résolution de problème. C'est la première fois qu'il travaille de

cette façon. Il trouve intéressant le projet de centre de ressources parce qu'il peut se réaliser en petites étapes. L'idée de travailler à l'élaboration de contrats est intéressante puisque, de toute façon, lorsque le centre de ressources sera implanté, les enfants fonctionneront par contrats. Il croit que tout le monde est embarqué. S'il est payé, il est prêt à travailler. Je lui demande s'il croit que le groupe peut continuer seul ce projet l'an prochain. Il ne le croit pas parce qu'il n'y a pas de meneurs dans le groupe. Personne ne prend d'initiative. Je lui demande de quelle façon il relie le travail sur les contrats d'apprentissage et le projet de centre de ressources. Pour lui, les enfants utiliseront des contrats pour toutes sortes de choses utilisation de la bibliothèque, de l'orthopédagogie, etc... C'est l'enfant qui va décider, ce qu'il veut entreprendre et qui peut l'aider dans sa démarche. Je lui demande s'il croit que les autres de l'équipe partagent cette philosophie. Selon lui, il croit qu'il y en plusieurs qui la partagent mais les gens permanents ne se sont pas tous prononcés sur ce point. Il trouve ça dommage parce que ces derniers sont très importants pour la réussite du projet. Il trouve qu'une bonne discussion sur le "fond" du projet s'impose. Je l'informe que j'ai l'impression que les gens se sentent forcés à venir aux réunions et que je profiterai de la prochaine rencontre de groupe pour vérifier cet impression et faire une bonne discussion de "fond" sur le projet. Il est d'accord. Il me dit aussi que le directeur devrait valoriser les initiatives de son équipe et s'embarquer concrètement. Il croit que ça changerait beaucoup l'équipe et l'école. "Il doit s'impliquer plus que ça."

Membre no 3: Elle a été déçue que l'on aboutisse à travailler sur de petits contrats. Elle est d'accord à travailler à l'amélioration du fonctionnement de la bibliothèque mais compte-tenu que la préposée à la bibliothèque est déjà très ouverte à ce nouveau mode de fonctionnement, il est moins urgent d'y consacrer toutes nos réunions de groupe. Elle tient beaucoup au centre de ressources. Elle croit qu'un débat de "fond" s'impose parce que des interventions de ce type: " Qu'est-ce que je vais faire avec le reste de mes élèves pendant que les autres sont à la bibliothèque ? S'ils ne vont pas à la bibliothèque en même temps, qu'est-ce que je vais faire dans ma classe avec les autres ?" la surprennent beaucoup.

Membre no 9: Elle ne se serait pas engagée si un étranger était venu de l'université du Québec pour offrir un projet de ce genre. Elle croit que les gens sont prêts à changer en autant que ça ne leur demande pas trop de temps et d'énergie. Elle attend des choses très précises des patrons (implication financière surtout). Elle trouve que les enfants ne sont pas prêts à travailler avec des contrats d'apprentissage. Elle trouve que les professeurs n'ont pas le temps de personnaliser leur enseignement.

Membre no 7: Lorsque je lui demande de raconter son cheminement personnel par rapport au déroulement des rencontres de groupe, elle a trouvé ça très difficile à vivre. "A mesure que l'on avançait, on était coupé. On était bien emballé puis on se faisait couper notre local. On nous demande de choisir entre la classse spéciale et le centre de ressources alors qu'il n'y a pas de choix dans cette affaire-là. Nous avons besoin des deux. On a travaillé pour rien". Lorsque je lui dis que j'avais l'impression de tirailler les gens pour les rencontres, elle a répondu: "Tu as dû sentir ce tiraillement très fort parce que l'on n'était pas très motivé".

Membre no 8: Elle a été déçu de travailler uniquement au nouveau fonctionnement de la bibliothèque. Elle aurait préféré consacrer plus d'énergie au centre de ressources. "Les contrats, ça regarde plus le deuxième cycle".

Membre no 9: Maintenant, il est intéressé par le projet parce que c'est concret. Il croit que le projet est sur la bonne voie parce qu'il est ouvert aux différences entre les professeurs. A la première réunion, tout était vague. Maintenant, il y a un grand bout de chemin de fait et ça l'intéresse de plus en plus.

APPENDICE II

Inventaire du style d'apprentissage

APPENDICE H

Inventaire du style d'apprentissage

Cet inventaire doit vous permettre d'identifier votre façon d'apprendre. Vous devez classifier par ordre décroissant les propositions qui suivent en commençant par celle qui caractérise le mieux votre style d'apprentissage.

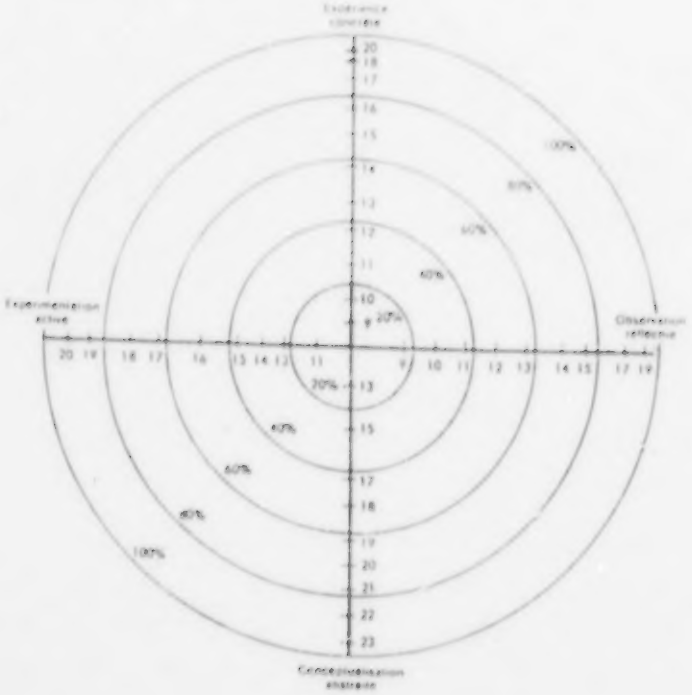
Vous aurez sans doute quelque difficulté à choisir la proposition qui caractérise le mieux votre manière d'apprendre parce qu'il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse. Cet inventaire décrit votre mode d'apprentissage; il n'évalue pas votre facilité à apprendre.

Directives

Il y ci-dessous neuf ensembles de quatre propositions. Ordonnez chaque ensemble (de 4 à 1) en assignant un 4 à la proposition qui caractérise le mieux votre mode d'apprentissage, et 1, à celle qui décrit le moins bien votre style. Assignez un rang différent à hacune des quatre propositions de chaque ensemble. Deux propositions du même ensemble ne doivent pas avoir le même rang.

1. -- je fais des choix	-- je fais des essais	-- je m'engage	-- je suis pratique
2. -- je suis réceptif	-- je m'efforce d'être pertinent.	-- j'analyse	-- je suis impartial
3. -- je ressens	-- j'observe	-- je pense	-- j'agis
4. -- j'accepte la situation	-- je prends des risques	-- j'évalue la situation	-- j'ai l'oeil ouvert
5. -- je procède par intuition	-- j'obtiens des résultats	-- je procède par logique	-- je mets en question
6. -- je préfère l'abstraction	-- je préfère l'observation	-- je préfère choses	-- je préfère l'action
7. -- je suis orienté vers le présent	-- je réfléchis	-- je suis orienté vers l'avenir	-- je suis pragmatique
8. -- je m'appuie sur la somme des expériences vécues	-- j'observe	-- je conceptualise	-- j'expérimente
9. -- je suis concentré	-- je suis réservé	-- je suis rationel	-- je prends mes responsabilités

E.C. _____ (234578) O.R. _____ (136789) C.A. _____ (234589) E.A. _____ (136789)


Expérience concrète
Expérimentation active
Observation réflective
Conceptualisation abstraite
20
18
17
16
15
14
12
11
10
9
20%
40%
60%
80%
100%
70%
13
15
17
18
19
20
21
22
23

Profil du style d'apprentissage et normes pour l'inventaire du style d'apprentissage

Les cercles concentriques représentent les cotes percentiles calculées à partir des réponses de 127 cadres en exercice et de 512 étudiants de deuxième cycle en administration à Harvard de à M.I.T. Par exemple, une cote de 21 en C.A. veut dire que vous avez obtenu un score plus élevé sur cette dimension que 80 pour cent des cadres et des étudiants questionnés, tandis qu'une cote de 24 indique que votre score est plus élevé que quiconque parmi tous ceux qui ont servi à établir ces normes.

Comment coter l'inventaire du style d'apprentissage

Pour calculer votre cote selon les quatre dimensions de l'inventaire du style d'apprentissage. (expérience concrète, E.C., observation réfléchie, O.R. conceptualisation abstraite, C.A., et expérimentation active, E.A.), faites la somme de chaque colonne, en ne tenant compte que des propositions correspondant aux numéros qui apparaissent au bas de chaque colonne: E.C., O.R., C.A., et E.A. Par exemple, pour E.C., faites la somme des nombres que vous avez écrits aux lignes 2, 3, 4, 5, 6, 7, et 8 de la première colonne. De même pour O.R., C.A., et E.A., ne tenez compte que des lignes dont le numéro apparaît au bas. Transférez les quatre totaux au profil du style d'apprentissage et des normes de l'inventaire à la page 37.

Pour ce faire marquez d'un "x" pour chaque dimension l'endroit qui correspond à votre cote pour cette dimension. Reliez ces quatre "x" par des droites pour former un quadrilatère. Pour pouvoir interpréter les résultats, lisez l'introduction.

III. Introduction

La plupart d'entre nous associons d'abord le mot "apprentissage" avec les termes professeur, salle de classe et livre.

Ces associations de mots dévoilent quelques postulats implicites que nous posons quant au processus d'apprentissage. Nos quelques années à l'école nous ont convaincus que la responsabilité de notre apprentissage incombait d'abord au "maître". Par sa formation et son expérience, il est l'expert: nous ne sommes que des participants passifs dans le processus d'apprentissage. Le professeur nous dit quoi observer, lire et mémoriser et par la suite il nous demande de reproduire à l'examen ce que nous avons appris. Il appartient au maître d'évaluer notre rendement et de nous dire quoi faire ensuite. Il fixe les exigences et les objectifs d'apprentissage parce qu'on présuppose ordinairement que l'étudiant n'a pas assez d'expérience pour bien choisir.

Le manuel scolaire constitue le symbole qu'apprendre est du domaine des idées et des concepts. Apprendre est le processus d'acquérir des idées et des concepts, et de s'en souvenir. Plus vous retenez d'idées, plus vous êtes instruit. La pertinence et l'application de ces idées à votre futur emploi, viendra plus tard: les idées précèdent l'expérience.

La salle de classe est le symbole du postulat qui veut que l'apprentissage soit une activité bien particulière sans lien avec la réalité du monde ou avec la vie de tous les jours. L'étude et l'action sont des activités distinctes et opposées. Combien de fois n'avons-nous pas entendu dire lors de la collation des diplômes, "Maintenant que j'ai fini d'apprendre, je peux commencer à vivre". La croyance qu'on n'apprend qu'à l'école est tellement forte que les diplômes jouent un rôle prépondérant dans l'embauchage et l'avancement professionnel, et ceci malgré que la recherche a eu peu de succès dans la tentative d'établir une corrélation entre le succès scolaire et le succès dans la vie.

Ces postulats créent une division entre l'apprentissage et notre vie quotidienne. Et pourtant en y pensant bien on réalise qu'il faut faire disparaître cette séparation. D'ailleurs, on réalise de plus en plus que le rythme du changement s'accélère, que changer d'emploi et même de profession devient une pratique courante. L'habileté à apprendre devient donc la qualité essentielle au succès.

D'autre part, résoudre des problèmes évoque des associations qui vont à l'encontre des notions d'apprendre ou d'étudier. Résoudre un problème évoque l'activité et non la passivité. Il existe un terme

spécifique pour celui qui dirige l'apprentissage : professeur ... il n'y en a pas pour désigner la personne qui dirige le processus de résolution de problèmes. La responsabilité de résoudre un problème incombe à celui qui résout. Il doit expérimenter, courir des risques et se colleter avec le problème. Généralement aucune source extérieure d'évaluation n'est requise: il sait quand son problème est résolu.

Quoiqu'on puisse dégager quelques principes de la solution d'un problème particulier, les problèmes sont généralement particuliers plutôt que généraux, concrets plutôt qu'abstraits. La résolution de problèmes fait partie intégrante de la vie du "solutionneur". La résolution de problèmes se greffe sur un problème spécifique vécu par le "solutionneur": de fait, c'est l'implication de ce dernier dans le problème qui en fait un problème.

Un modèle du processus d'apprentissage et de résolution de problèmes.

En combinant les caractéristiques de l'apprentissage et la résolution des problèmes pour les concevoir comme un seul processus, on peut mieux comprendre comment l'homme dégage de son expérience les concepts, les règles et les principes qui guident ses actions dans des situations nouvelles et comment il modifie ses concepts afin d'améliorer leur efficacité. Ce processus est à la fois actif et passif, concret et abstrait. On peut le représenter comme un cycle à quatre étapes.

(1) L'expérience concrète donne suite à (2) l'observation et à la réflexion qui mènent à (3) la formation de concepts abstraits et de généralisations qui eux donnent suite à (4) des hypothèses que l'on vérifie dans des actions ultérieures qui à leur tous suscitent de nouvelles expériences.

Plusieurs observations se dégagent de ce modèle du processus d'apprentissage. D'abord, ce cycle d'apprentissage se répète continuellement chez l'individu. Celui-ci remet continuellement ses concepts à l'épreuve de l'expérience et les modifie pour tenir compte des résultats qu'il observe. Dans une certaine mesure mais d'une façon bien réelle, tout apprentissage est réapprentissage et toute formation est du recyclage.

Seconde, ce sont les besoins que ressent l'individu et les objectifs qui orientent son apprentissage. Nous recueillons les expériences connues à nos objectifs; nous les interprétons à la lumière de nos buts et formons des concepts pour ensuite vérifier leurs effets sur nos objectifs. Une conclusion s'impose, le processus d'apprentissage est désordonné, confus, inefficace quant les buts ne sont pas nettement identifiés.

Tertio,compte-tenu que ce sont les besoins et les buts de l'individu qui orientent la façon dont il apprend, les styles d'apprentissage deviennent très individuels quant à leur orientation, quant à leur processus. A titre d'exemple, un mathématicien peut privilégier les concepts abstraits tandis qu'un poète peut faire grand cas de l'expérience concrète. Un dirigeant d'entreprise peut favoriser l'application de concepts, tandis qu'un naturaliste peut devenir très observateur. Chacun de nous développe sa façon particulière d'apprendre, façon qui comporte des forces et faiblesses. Nous pouvons tenter des expériences sans en tirer de leçons; nous pouvons former des concepts mais ne pas les mettre à l'épreuve. Dans certains domaines, nos objectifs et nos besoins peuvent nous orienter dans notre apprentissage; dans d'autres, nous nous égarons.

L'inventaire des styles d'apprentissage vise à vous aider à découvrir votre style d'apprentissage propre. Les quatre modes d'apprentissage - expérience concrète, observation réfléchie, conceptualisation abstraite et expérimentation active - définissent les quatre étapes du processus d'apprentissage. L'inventaire vous permet d'évaluer l'importance que vous attachez à chaque étape et de déterminer le ou les modes d'apprentissage que vous privilégiez. Aucun n'est mieux ou pire qu'un autre. Le profil le mieux équilibré n'est pas nécessairement le meilleur. Pour apprendre efficacement il faut utiliser chaque mode à bon escient selon les circonstances. Le fait d'avoir une cote très forte à une dimension signifie peut-être que vous y accordez trop d'importance au détriment des autres dimensions. Par contre une faible cote à une dimension peut indiquer une désir d'éviter cette dimension du processus d'apprentissage.

IV. Déroulement de la rencontre

A) La mise en commun des styles d'apprentissage, des objectifs et des ressources. (Durée: 45 minutes)

On inscrit au tableau les cotes de l'inventaire des styles d'apprentissage de chaque participant sous la forme du sommaire des styles d'apprentissage. (1.43) On calcule le profil d'apprentissage moyen du groupe afin de savoir si le groupe se situe dans la moyenne ou s'il est très orienté vers un style particulier. Ensuite chaque participant communique l'un après l'autre à ses coéquipiers, ses réflexions sur les trois sujets suivants. (Les questions ne sont là qu'à titre indicatif: chaque participant parle de ce qui l'intéresse).

1er sujet: Style d'apprentissage personnel. Croyez-vous que vos cotes représentent votre style ? Comment décrivez-vous la façon dont vous apprenez ? Dans ce domaine, quel est votre point fort ? votre faiblesse ?

2e sujet: Vos objectifs personnels apprentissage. Quels sont vos objectifs dans ce cours ? Que voulez-vous savoir des sciences du comportement ? De quelles façons cherchez-vous à améliorer votre compétence en administration ? Cherchez- vous à mieux vous connaître ? Quels changements aimeriez-vous apporter à votre style d'apprentissage ?

3e sujet: Vos ressources. Quelles sont vos expériences susceptibles d'aider les autres participants à atteindre leurs objectifs ? Avez-vous suivi des coursen psychologie ou en formation des cadres ? Quelles sont vos expériences professionnelles qui pourraient servir d'exemples et de problèmes concrets à vos coéquipiers ?

Chaque membre du groupe est libre d'interroger un participant si le groupe devrait répartir son temps de façon à permettre à chacun de s'exprimer.

La structure d'un organisme, ses normes et ses règles de comportement, ses procédures et les climats qui s'y développent, déterminent en grande partie le degré de réussite de ses objectifs. De plus, il n'y a pas de façon idéale de se structurer commune à tous les organismes. C'est la nature des objectifs d'un organisme et de ses membres qui détermine quelle est la structure et le climat les mieux appropriés.

---

1. Pour de plus amples informations relatives à l'inventaire des styles d'apprentissage et ses liens au comportement managérial, cf. David A. Kolb, "On Management and the Learning Process" in David A. Kolb et al, Organizational Psychology: A book of readings, 2nd edtd., (Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, Inc., 1974.

APPENDICE I

Styles d'apprentissage, forces et faiblesses

APPENDICE :

Styles d'apprentissage
Forces et faiblesses

E.C.
SENTIR

L'EXECUTION	LA DIVERGENCE
Force: - Action orientée vers un but - Réalisation	Force: - Capacité de générer solutions.
En excès: - Des améliorations insignifiantes. des mauvaises solutions.	En excès: - Paralisé par les choix
Faiblesse: - Le travail n'est pas accompli à temps - Le travail n'est pas dirigé vers un but.	Faiblesse: - Incapacité de reconnaître problèmes et les opportunités. - Peu d'idées
LA CONVERGENCE	L'ASSIMILATION
Force: - Faire des plans et prendre des décisions.	Force: - Capable de planifier et de formuler des théories.
En excès: - Achèvement prématuré - Résoudre le mauvais problème.	En excès: - Se faire des châteaux en Espagne. - Aucune application pratique
Faiblesse: - Travail qui manque de convergence - Les théories ne sont pas vérifiées - Lacune du "design" expérimental	Faiblesse:- Aucune base théorique à son travail. - Incapable d'apprendre à partir de ses erreurs.

C.A.
PENSER

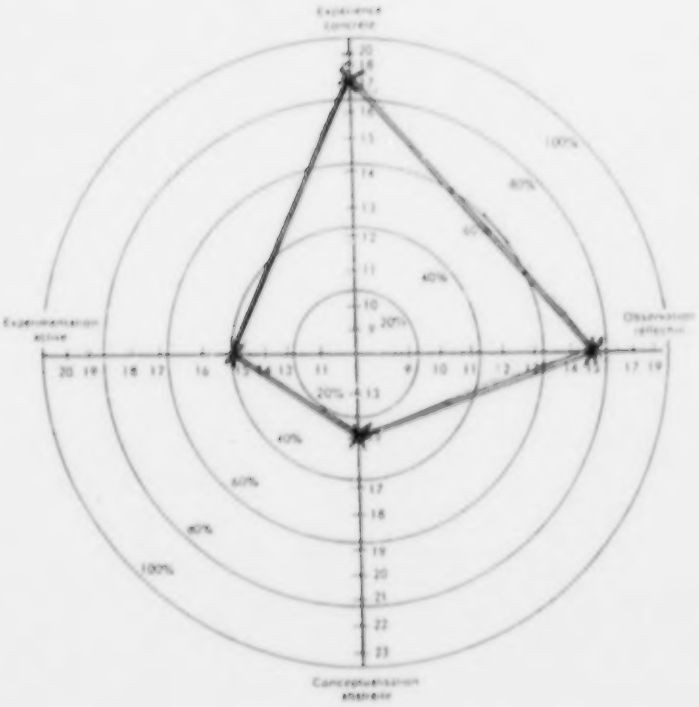
Tiré de Carlsson et al., Sloan Management Review, Spring, 1976 - traduit par Dolbec/Goulet, août 93).

APPENDICE K

Profil d'apprentissage du groupe

APPENDICE I

Profil d'apprentissage du groupe



APPENDICE J

Questions

APPENDICE J

Questions

Si tu avais à évaluer ton implication, quelle note te donnerais-tu? /10 Pourquoi?

Comment te sens-tu dans l'évolution de ce projet?

Qu'as tu appris par rapport à ce qui s'est vécu en groupe dans le cadre de ce projet?

De quelle façon peux-tu améliorer cette situation?

APPENDICE L

Questionnaire de fin de rencontre

APPENDICE L

Questionnaire de fin de rencontre

Si tu avais à évaluer ton implication,quelle note te donnerais-tu ? Pourquoi ?

No 1: 6/10: "L'importance du projet aurait mérité une plus forte implication du directeur. Ce qui l'a empêché: sentiment d'éparpillement causé par le nombre de dossiers différents, volonté de ne pas s'imposer pour permettre au groupe de s'assumer."

No 2: Pas de réponse.

No 3: 8/10: "Je considère que j'aurais eu avantage à m'impliquer un peu plus. Enfin à dire ce que je pensais ou ressentais."

No 4: 10/10: "J'ai toujours participé aux rencontres et je m'impliquais en disant ce que je pensais et ressentais. En plus, je faisais un rappel aux autres membres quand il y avait des rencontres."

No 5: 10/10: "Je participe en donnant mes idées. Je respecte l'opinion des autres. Je suis aussi franche dans mes réponses."

No 6: 7/10: "J'étais présente mais je ne parlais pas beaucoup."

Comment te sens-tu dans l'évolution de ce projet ?

No 1: "Bien, je regrette de ne pas être là au moment de la réalisation."

No 2: "Ça me donnerait la possibilité d'offrir l'enrichissement aux élèves. Les faibles comme les forts. Encouragement!"

No 3: "De mieux en mieux, car j'y crois beaucoup plus."

No 4: "Je me sens quand même assez bien même si à des rencontres je trouvais que cela n'avançait pas

beaucoup."

No 5: "Aujourd'hui, je me sens bien, plus encouragée, plus stimulée par les bonnes nouvelles et prête à faire un pas de plus pour atteindre notre objectif premier."

No 6: "Aujourd'hui, je me sens beaucoup mieux car le projet se concrétise (local, personnel disponible)."

Qu'as-tu appris par rapport à ce qui s'est vécu en groupe dans le cadre de ce projet ?

No 1: "J'ai mieux compris le mode de fonctionnement du groupe: aller sur le concret."

No 2: "Que nous sommes tous prêts à travailler."

No 3: "Que le groupe pourrait être très fort si tout le monde s'impliquait."

No 4: "Qu'il y a souvent des contraintes, qu'il y a des gens qui s'impliquent peu. J'ai aussi appris que plusieurs voulaient travailler sur ce projet et qu'ils y croyaient."

No 5: "J'ai appris que les autres pensent sensiblement la même chose que moi; que le groupe présent semble convaincu; que nous sommes prêts à poursuivre avec de l'encouragement. C'est formidable!"

No 6: "Quand les besoins ne sont plus là, les gens débarquent facilement."

De quelle façon, peux-tu améliorer cette situation ?

No 1: "Apporter des éléments concrets. Apporter des idées au niveau de la conceptualisation."

No 2: "Travail d'équipe. Assistance aux réunions."

No 5: "En s'impliquant un peu plus."

No 6: "En essayant de trouver des moyens de motiver les gens et de penser à d'autres façons de passer par-dessus les contraintes."

No 7: "En essayant d'entraîner les autres ou de les stimuler."

No 8: "En essayant de s'impliquer encore plus et en essayant d'intéresser ceux qui ne le sont pas."

APPENDICE M

Résumé des actions entreprises

APPENDICE M

Résumé des actions entreprises

Le 5 mai dernier, nous nous sommes réunis pour continuer le travail portant sur l'élaboration et l'implantation du centre de ressources à l'intérieur de l'école. La direction nous informe que le local R-175 est réservé pour le centre de ressources. Le groupe décide donc de continuer son action.

Ce document sera le point de départ pour la réunion qui se tiendra le 19 mai. Il constitue une sorte de "mise en commun" des points les plus importants concernant l'élaboration et l'implantation du centre. la réunion aura pour but de se fixer des mandats clairs et précis en vue de la réalisation de ce projet.

Depuis février, nous tentons de mettre en place une mécanisme qui, par la canalisation des énergies de chacun, favoriserait le respect des différences individuelles chez les élèves de l'élémentaire à l'intérieur de l'école. Nous voulons fournir à ces élèves l'occasion d'exercer leur autonomie et leur sens des responsabilités tout au long de leur formation pédagogique de base qui est exigée par le ministère de l'éducation du Québec. Nous croyons qu'en fournissant un environnement adéquat, les manifestations des valeurs convoitées (autonomie et sens des responsabilités) émergeront au sein de chacun des groupes-classes qui utilisera ce nouvel outil.

Le centre de ressources offrira les services suivants: bricolage, couture, cuisine, musique, arts plastiques, personnalisation et/ou individualisation de l'enseignement, place réservée à la mise en oeuvre de projets spéciaux et l'utilisation plus spécifique de la bibliothèque.

Voici une brève description des services offerts:

L'aire de personnalisation et/ou d'individualisation, la place réservée pour travailler sur des projets et le coin d'arts plastiques seront aménagés au local R-175.

A. L'aire de personnalisation et/ou d'individualisation de l'enseignement deviendra le local de l'orthopédagogue. L'orthopédagogue recevra les élèves en difficulté dans un local où le matériel didactique sera déjà sur place.

Compte-tenu de la priorité de l'école (former des enfants autonomes et responsables), l'orthopédagogue supportera et aidera les élèves en difficulté à cheminer dans des projets touchant leurs intérêts. A l'intérieur de ce local, nous aménagerons une place réservée aux élèves autonomes et responsables qui auront terminé leur programmation dans leur classe et qui désireront réaliser des projets de leur choix. Etant déjà sur place, l'orthopédagogue pourra assurer une présence aux enfants bénéficiant de ce service.

B. Afin d'offrir aux enfants une meilleure formation dans le domaine des arts plastiques, nous croyons qu'il est primordial d'aménager un local à cet effet. Ce local permettra de rassembler et de partager le matériel didactique nécessaire à l'enseignement des arts plastiques. Chaque professeur l'utilisera avec son groupe d'élèves.

C. La bibliothèque sera utilisée par les enfants autonomes et responsables qui auront choisi des projets demandant plus de recherche et de tranquillité. La présence d'une personne-ressource sera assurée par la bibliothécaire.

D. Les élèves qui le désirent auront accès aux locaux de bricolage, cuisine, couture et musique à condition que ceux-ci soumettent des projets et qu'ils connaissent dans leur communauté une ou plusieurs personnes-ressources disponibles qui accepteraient de transmettre bénévolement les connaissances désirées.

Il est important que le fonctionnement du centre ne soit pas assumé par une seule personne mais bien par toute une équipe. Un comité sera formé pour créer un système facilitant la gestion des services offerts. Ce comité sera composé de l'orthopédagogue, la bibliothécaire, les membres de l'équipe-école et des parents impliqués dans le projet. Il devra se rencontrer régulièrement.

Les points A,B,C,et D seront examinés minutieusement lors de la rencontre du 19 mai. Pour favoriser l'efficacité de cette réunion, vous pourriez créer votre propre plan d'action par rapport aux différentes facettes du centre de ressources. Cette cueillette d'idées sera préalable à l'élaboration de mandats précis et clairs.

Vos idées...

A. L'aire de personnalisation et/ou d'individualisation.

B. Local d'arts plastiques

C. La bibliothèque

Nous nous sommes réunis le 7 avril pour mettre sur pied des contrats d'apprentissage que l'élève pourra utiliser conjointement avec son professeur, la bibliothécaire et la personne-ressource disponible dans la communauté. Nous avons décidé de centrer nos énergies à l'élaboration de contrats d'apprentissage pour les élèves utilisant la bibliothèque.

Voici les objectifs que nous poursuivons:

1. Nous voulons que les élèves utilisent d'une façon autonome et responsable leur période de bibliothèque.

2. Nous voulons offrir à l'élève un encadrement provoquant chez lui des manifestations de l'autonomie et du sens des responsabilités en se servant de la bibliothèque comme outil d'apprentissage.

3. Nous voulons mettre en place un système qui facilite l'autonomie et le sens des responsabilités.

4. Nous voulons que l'étudiant utilise plus efficacement les périodes de bibliothèque.

5. Nous voulons permettre à l'étudiant d'organiser d'une façon autonome et responsable son travail à la bibliothèque.

Les moyens que nous comptons utiliser pour atteindre ces objectifs sont:

1. Rendre le système de classification accessible à tous.

2. Créer un cahier de formation, avec des exercices micro-gradués, qui aura pour but de montrer aux élèves comment utiliser, d'une façon autonome et responsable, la bibliothèque. La formation se fera en début d'année avec la bibliothécaire et l'enseignant. Cet outil sera adaptable aux différents niveaux.

3. Elaborer des contrats d'apprentissage pour chacun des niveaux en fournissant un encadrement assez précis pour que l'élève puisse être en mesure d'entreprendre la recherche désirée d'une façon autonome et responsable. Ces contrats devraient laisser une ouverture à tous ceux et celles qui veulent s'organiser

et se trouver une personne-ressource pour compléter la formation choisie. Ces contrats pourraient être utilisés comme renforcement. Ils pourraient prendre plusieurs formes: résumé de lecture, questionnaire, etc...

4. Créer une banque de plans de recherche pour faciliter aux élèves l'adhésion à ce nouveau système.

Le 5 mai, nous avons décidé qu'il était important:

1. D'avoir une rencontre formelle avec la bibliothécaire pour discuter de l'opérationnalisation de ce projet. Cette rencontre se tiendra pendant les journées de planification du 19 ou du 20 mai.

2. D'informer les professeurs du secondaire de notre intention d'utiliser la bibliothèque différemment et de leur demander de participer à ce nouveau fonctionnement.

3. De continuer à travailler sur les moyens que nous comptons utiliser pour atteindre nos objectifs.

D. <u>Ouverture sur le monde</u> (bricolage, cuisine, couture, musique, etc...)

APPENDICE N

Questionnaire d'auto-évaluation

APPENDICE N

Questionnaire d'auto-évaluation

1. Quelle est l'expérience qui t'a le plus marquée(e) ?

   Qu'est-ce que tu as le plus aimé ?

2. Qu'est-ce qui a interrompu le plus (bloqué) ton processus d'apprentissage ?

   Qu'est-ce que tu as le moins aimé ?

3. Quelle sont les choses ou les expériences avec lesquelles tu sens le plus d'imprécision, d'inachèvement, de confusion ?

   Est-ce qu'il y a des choses qui ne sont pas claires ?

Feed back - Commentaires

1. Que penses-tu du processus de résolution de problème, du plan d'action que nous avons utilisé ?

2. Que penses-tu des discussions que nous avons eu en grand groupe ?

3. Que penses-tu des lectures suggérées et des compte-rendu de réunions ? Est-ce que c'est utile ?

4. Que penses-tu du déroulement des rencontres de groupe ?

5. Que penses-tu des rencontres individuelles ?

6. Te sens-tu bien intégré à l'équipe ?

   De quelle façon t'es-tu intégré ?

7. Que penses-tu du groupe actuel ?

8. Que penses-tu de l'animateur ? organisation de rencontre, etc...)

9. Si tu avais à revivre une autre expérience de ce genre, qu'est-ce que tu aimerais changer à l'intérieur de toi pour te permettre d'être plus à l'aise ?

10. Qu'est-ce que tu aimerais changer à l'extérieur de toi pour faire en sorte que tu sois plus à l'aise ?

Tiré des notes de cours: *Tronc commun*, donné par André Dolbec et Georges Goulet dans le cadre de la maîtrise en éducation, Université du Québec, Hull, automne 1985.